



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

**Perspectiva docente de
la Educación de Personas Adultas
en el municipio de Zaragoza**

*Teaching perspective on Adult Learning
in Saragossa Regional Municipality*

Autor

David González López

Directora

Teresa Coma Roselló

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
2025

*A Amaya,
por nuestro aprendizaje a lo largo de la vida.*

*A Teresa Coma y Pilar Rivera,
por su labor docente y su compromiso social.*

Agradecimientos

Gracias al personal docente, y especialmente a las personas de dirección, de los centros CPEPA Casa del Canal, CPEPA Gómez Lafuente, CPEPA Juan José Lorente, CPEPA Margen Izquierda, CPEPA Miguel Hernández y CODEF-Adunare, por participar en este estudio.

Un recuerdo fraternal y solidario a las compañeras y los compañeros del CPEPA Concepción Arenal, que no han podido participar en el estudio a causa del traslado a la antigua Facultad de Educación de Zaragoza, consecuencia del mal estado y consiguiente cierre de su edificio.

Y gracias a Teresa Coma, de entusiasmo investigador contagioso y directora mayúscula de este TFG.

Resumen

Los programas de las asignaturas de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza ponen de relieve la relación entre dicha formación y la reciente historia de la Educación de Personas Adultas en España (EPA), Aragón y Zaragoza. A este respecto el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es conocer la evolución y la situación actual de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza, a través de la percepción de sus profesionales. Para ello, se ha pasado un cuestionario al profesorado de los centros de EPA del municipio de Zaragoza y se ha entrevistado a las personas responsables de la dirección de cada centro. Los resultados evidencian tanto los avances de la EPA y sus centros en el municipio de Zaragoza en los últimos cuarenta años, como sus necesidades y sus retos. Se concluye en la necesidad de un marco legislativo estatal propio y uno autonómico que permitan desarrollar plenamente la diversidad de adaptaciones curriculares de la EPA, así como en la urgencia de aumentar sus presupuestos y plantillas, que siguen siendo precarios.

Palabras clave: Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Aprendizaje de Personas Adultas, Centros de Educación de Personas Adultas, Educación de Personas Adultas, Educación Permanente, Pedagogía Social.

Abstract

Subject programs of Primary Education at the Faculty of Education of the University of Saragossa highlight the relationship between such training and the recent history of Adult Learning (AL) in Spain, Aragon, and Saragossa. In this regard, the objective of this Final Degree Project is to understand the evolution and current situation of AL in centers in Saragossa Regional Municipality, through perceptions of their professionals. To this end, a questionnaire has been distributed to AL centers teaching staff in Saragossa Regional Municipality and the directors of each center have been interviewed. The results demonstrate both the progress made by AL and its centers in Saragossa Regional Municipality over the last forty years, as well as its needs and challenges. The conclusion is that there is a need for a separate state and regional legislative framework to fully develop the diversity of AL curricular adaptations, as well as the urgent need to increase its budgets and staff, which remain precarious.

Keywords: Lifelong Learning, Adult Learning, Adult Education Centres, Adult Education, Ongoing Education, Social Pedagogy.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Justificación.....	6
3. Marco teórico: justificación histórica y normativa.....	9
3.1. ¿Qué se entiende por EPA?.....	9
3.2. Consideraciones sobre el profesorado y el alumnado de EPA.....	11
3.3. La EPA en Zaragoza en el contexto histórico y normativo de España y de Aragón.....	13
3.4. La Pedagogía Paulo Freire.....	16
3.5. El manifiesto ALVA: 10 pilares para un nuevo paradigma de EPA.....	17
4. Método.....	19
4.1. Objetivo.....	19
4.2. Muestra.....	20
4.3. Procedimiento de recogida de información.....	22
4.4. Análisis de datos.....	25
4.5. Consideraciones éticas.....	26
5. Resultados.....	27
6. Discusión.....	33
6.1. Percepción de los profesionales sobre los cambios de los CEPA en el municipio de Zaragoza, desde su apertura hasta la actualidad.....	33
6.2. Funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	38
6.3. Carencias materiales y humanas de los centros.....	41
6.4. Necesidades y retos de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza.....	42
7. Conclusiones.....	45
8. Referencias bibliográficas.....	45
Anexo I. Cuestionario.....	48
Anexo II. Resultados del cuestionario.....	57
Anexo III. Tablas con las categorías emergentes de cada dimensión	70

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Programaciones de las asignaturas relacionadas con la EPA	8
Tabla 2. Retos del manifiesto ALVA.....	9
Tabla 3. Número de docentes informantes.....	21
Tabla 4. Dimensiones e ítems del cuestionario	23
Tabla 5. Dimensiones y preguntas tipo de la entrevista.....	24
Tabla 6. Dimensiones y sus categorías emergentes.....	25
Figura 1. Comparación entre los años de experiencia docente y los años en EPA.....	22

1. Introducción

A finales de los años noventa, al hacer la Prestación Social Sustitutoria¹ en la Federación de Asociaciones Gitanas de Aragón (FAGA), sita en el barrio de San José de Zaragoza, el autor de este TFG entra en contacto con la Educación de Personas Adultas (EPA). Dos décadas después, en noviembre y diciembre de 2023 del curso pasado, se retoma dicho contacto, realizando las prácticas II del Grado en Magisterio en Educación Primaria en el Centro Público de Educación de Personas Adultas (CPEPA) Casa del Canal, también situado en el barrio de San José. Durante la estancia en Casa del Canal se adquiere el compromiso personal de dar una mayor visibilidad tanto a la EPA como a sus centros, especialmente en el ámbito universitario, ámbito en el que la EPA va cobrando cada vez mayor relevancia en cuanto a la investigación (Pac, Cano y García, 2013) pero que todavía sigue siendo una de las grandes olvidadas en los planes de estudios de los grados de educación. Dicho olvido, más parcial que total, como se verá en el apartado siguiente, ha sido el germen de este TFG que a continuación se pasa a justificar.

2. Justificación

Resulta extraño que, siendo la etapa adulta la que más tiempo abarca en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), en las facultades de educación no exista una formación específica en EPA, ni tampoco en los centros de formación de profesorado. Sin embargo, y a pesar de que la EPA ni siquiera disponga de una asignatura propia dentro de los planes de estudio de los grados de Magisterio, una lectura de los programas de las asignaturas del Plan 298 de la Facultad de Educación de Zaragoza para el Grado en Educación Primaria, pone de relieve la relación entre dicha formación (general y específica) y la reciente historia de la EPA en España, Aragón y Zaragoza.

Poniendo el foco en lo más obvio, aquellas asignaturas como *Didáctica general y currículum* y todas cuyo contenido pertenece a áreas curriculares o a su didáctica, como Lengua castellana o las *Didácticas de la aritmética*, son las que ofrecen la formación para hacer en los

¹ El servicio militar en España fue obligatorio hasta 2001. Antes de que dejara de serlo, quienes se declaraban objetores de conciencia, en lugar del servicio militar, tenían que hacer la **Prestación Social Sustitutoria**. Esta consistía en una serie de actividades de utilidad pública sin el uso de armas ni relación con las instituciones militares. Los ámbitos de estas actividades solían ser el medio ambiente, la sanidad o los servicios sociales. Fuente: Usero Gómez, N. (2022, 16 de agosto). The Objective. Recuperado de: <https://theobjective.com/actualidad/2022-08-16/prestacion-social-jubilacion/> (14/05/2025).

Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) las programaciones para el alumnado con un nivel curricular de Primaria. Por su parte, *Maestro y relación educativa* es la asignatura que da sentido a todas las referidas, tanto por ofrecer una base epistemológica como por profundizar en los distintos instrumentos, herramientas, diseños y planificaciones para la evaluación de la actividad docente y del aprendizaje en el aula.

En este mismo sentido curricular pueden enmarcarse las prácticas escolares del grado (I, II y III), mucho más en el caso de las *Prácticas escolares I y II*, en las que existe la posibilidad de realizarlas en un CPEPA para quienes estudian el grado por la tarde y trabajan por la mañana.

De este grupo de asignaturas de contenido curricular y aplicación directa en el aula, cabe destacar *Tratamiento de los trastornos de la lectura y escritura*, cuyas bases psicológicas de enseñanza-aprendizaje, evaluaciones y programas de prevención e intervención son fundamentales en las aulas de personas adultas inmigrantes que apenas conocen la lengua castellana e incluso desconocen el alfabeto latino, o en aquellas que tras un temprano abandono de los estudios primarios los retoman ya a una edad muy avanzada. En este tipo de alumnado, las pautas para favorecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura a partir de una adecuada evaluación inicial, se antojan fundamentales para marcar y conseguir los objetivos pertinentes en cada caso.

Atendiendo a las definiciones que de Educación Permanente (EP) y de EPA dio la UNESCO en 1976, la EP es un proyecto global más allá del periodo de escolaridad y en todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad; y la EPA es la totalidad de los diversos procesos organizados de educación, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad en la que viven pueden hacer efectiva dicha EP (Martínez de Morentin, 2014). Es dentro de esta concepción donde el desarrollo evolutivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra una importancia vital con asignaturas como *Psicología de la educación, Psicología del desarrollo, Procesos evolutivos y diversidad, Atención a la diversidad* e incluso *Atención Temprana*.

Pero si hay cinco asignaturas que, por su contenido social e inclusivo, tienen una relación directa con la EPA, esas son *Educación social e intercultural, La escuela como espacio educativo, La educación en la sociedad del conocimiento, Sociología y psicología social de la educación* e *Intervención educativa y diversidad*. A continuación, se detallan en la Tabla 1 aquellas partes de las programaciones de estas asignaturas que tienen una relación directa con la EPA.

Tabla 1. Programaciones de las asignaturas relacionadas con la EPA

ASIGNATURAS	PROGRAMACIONES
Educación social e intercultural	Marco de referencia de la educación social: concepto, fundamentación, política educativa y derechos humanos.
	Educación en valores: una escuela para la ciudadanía democrática.
	Educación y problemática social.
	Diversidad social y educación intercultural e inclusiva.
	Familia y educación.
La escuela como espacio educativo	La institucionalización de la escuela: contextos sociales y orientaciones políticas.
	La educación en el Estado de las Autonomías.
La educación en la sociedad del conocimiento	Competencia digital docente. Soluciones para combatir la brecha digital. Políticas educativas con TIC a nivel regional, nacional o global.
	La formación con TIC en el aula y en el hogar.
	Alfabetización en dispositivos para la educación. Redes alámbricas e inalámbricas. Software y partes esenciales del ordenador.
Sociología y psicología social de la educación	Cambios sociales y educación.
	Desigualdades sociales y educación.
	Análisis de los enfoques sociológicos y de la sociología de la educación.
	Procesos de interacción: factores que influyen y condicionan Identidad social e identidad personal
Intervención educativa y diversidad	Respuestas educativas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales. Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. ARASAAC. Herramientas y recursos técnicos para el acceso a la comunicación.
	Respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Tal es la relación directa de las asignaturas de la tabla anterior con la EPA, que en las partes escogidas de sus programaciones se puede encontrar el valor de aquella en el marco actual español de la educación, y por consiguiente también en los marcos aragonés y del municipio de Zaragoza, para responder a los retos a los que se enfrenta el ecosistema del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) en estos momentos. Dichos retos, pertenecientes al manifiesto ALVA² (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021), son los recogidos en la Tabla 2:

² El **mALVA** es una iniciativa de fadultos en el marco del I Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas (23 de enero de 2021). Fuente: Comunidad de Docentes de Personas Adultas (2021). *Manifiesto por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta*. **mALVA**. FADULTOS.

Tabla 2. Retos del manifiesto ALVA

Reto demográfico:	frente a la extensión de los discursos fascistas de la ultraderecha y su naturalización del odio.
Reto social:	frente a la falta de expectativas de amplios sectores de la sociedad, la exclusión y la pobreza.
Reto educativo:	frente a los intentos de dismantelar la escuela pública en un contexto legislativo y normativo cambiante.
Reto sanitario:	frente a los efectos que la pandemia de COVID-19 continúa generando en nuestra sociedad.
Reto medioambiental:	frente a los desastres motivados por el cambio climático.
Reto migratorio:	frente a la construcción de identidades excluyentes y la falta de marcos para el encuentro y la convivencia.
Reto demográfico:	frente al envejecimiento creciente de las comunidades y la despoblación de amplias zonas del territorio.
Reto tecnológico:	frente a los efectos perversos de la “brecha digital”.

Por todo ello, tanto por la doble condición de objetor de conciencia y de estudiante en prácticas en un CPEPA, como por la relación de los programas de las asignaturas del Plan 298 con la EPA, nace el interés de este estudio, concretamente en los CEPA del municipio de Zaragoza. A este respecto el objetivo que este TFG se propone *conocer la situación de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza, a través de la percepción que sus profesionales tienen sobre la adecuación de la misma a los retos del mundo actual y su contraste con otros momentos desde los años 80 del siglo XX.*

3. Marco teórico: justificación histórica y normativa

3.1. ¿Qué se entiende por EPA?

Las dos primeras conferencias internacionales de la UNESCO³ sobre Educación de Personas Adultas (EPA) se produjeron en 1949 en Elsinor, Dinamarca, con el título *Educación de adultos*, y en 1960 en Montreal, Canadá, con el título *La educación de adultos en un mundo en evolución*. En la primera de 1949 surgió la idea de que el motor para terminar con las desigualdades sociales es la educación popular que se apoya en la alfabetización básica y la Formación Profesional de las personas adultas, idea que se retomó y amplió en la segunda de 1960, al incluir también la enseñanza profesional (Berthet, 2013). Desde esta concepción,

³ **La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)** es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. La Constitución de la UNESCO se adoptó en Londres en 1945 y entró en vigor en 1946. *Recuperado de: <https://www.unesco.org/es> (01/05/2025).*

dinámica y funcional, además de como facilitadora para la participación en la vida de su comunidad, la EPA se entendió como un proceso orientado “[...] a facilitar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de funciones económicas, sociales y políticas” (Berthet, 2013, p. 106), adaptándose, a través de dicha educación, “[...] a los cambios ya que la misma contribuirá al desarrollo económico, social y político de los pueblos que se producen en el mundo como resultado de la evolución” (Berthet, 2013, p. 107).

Fue en la tercera conferencia internacional, realizada en 1972 en Tokio, Japón, bajo el lema *La educación de adultos en el contexto de la educación permanente*, cuando a la EPA se la reconoció “[...] de manera manifiesta como parte integrante de la educación permanente la cual implica continuidad en el tiempo y la apertura en el espacio ya que es un factor de democratización y un instrumento del proceso de construcción nacional” (Berthet, 2013, p. 107), destacando “[...] el carácter complementario de la educación formal y no formal y la necesidad del Aprendizaje a lo Largo de la Vida para que el sujeto pueda desarrollar las dimensiones humana, personal, social, académica, profesional” (Berthet, 2013, pp. 107 y 108).

Desde dicha perspectiva de la educación permanente, en 1976, en la XIX Conferencia General de la UNESCO en Nairobi, Kenia, se redactó la *Recomendación de Nairobi* por la que la EPA:

[...] designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente de la cual surge la definición de educación de adultos que se enuncia desde la perspectiva de la educación permanente como proyecto que abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que contribuyan al desarrollo de la personalidad (UNESCO, 2014, p. 170).

La cuarta conferencia internacional sobre EPA se tituló *La Educación de Adultos: aspectos y tendencias* y tuvo lugar en París, Francia, en 1985. En ella se reafirmó el papel democratizador de la EPA desde la perspectiva de la educación permanente y se la concibió

“[...] como una de las condiciones necesarias para hacer frente a los continuos cambios científicos y tecnológicos proclamando que la clave del mundo es aprender” (Berthet, 2013, p. 108).

Es ya en *La Declaración de Hamburgo* de 1997, en la quinta conferencia, en Hamburgo, Alemania, a partir de la concepción establecida en la *Recomendación de Nairobi* y de las consideraciones anteriores, cuando se da una definición de EPA:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las orientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (UNESCO, 2014, p. 218).

En 2016 la UNESCO hizo un análisis de la EPA, situándola “[...] como un componente clave en las sociedades contemporáneas, y con una alta contribución a la agenda de desarrollo sostenible fijada para el año 2030” (Fombona y Pascual, 2019, p. 648). A este respecto, la EPA puede constituirse en una estrategia fundamental para acometer muchos de los retos de la Europa actual, si se orienta a responder adecuadamente a las necesidades exigidas (European Commission, 2017).

3.2. Consideraciones sobre el profesorado y el alumnado de EPA

Si el gran reto del sistema educativo y del profesorado es generar oportunidades de aprendizaje significativas a un alumnado cada vez más diverso, “Esto ocurre especialmente en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), donde encontramos estudiantes con edades y situaciones personales y laborales muy variadas, al igual que la amplitud de objetivos a los que se dirigen estas enseñanzas”, (Fombona et al., 2019, p. 13). Tal y como señalan Legaz y Toscano refiriéndose a España:

La realidad migratoria actual y las necesidades formativas que conlleva están provocando un cambio en el contexto educativo, planteando nuevos retos tanto para el docente como para el discente. Desde una perspectiva lingüística, la población migrante llega a un país extranjero sin conocimiento previo de la lengua meta y siente la necesidad y el interés por aprenderla para integrarse en la sociedad (Legaz y Toscano, 2022, p. 54).

Este análisis coincide plenamente con las previsiones difundidas por la UNESCO en 2016 (Fombona y Pascual, 2019). Respecto a los retos y dificultades que se planean para la EPA en esta realidad actual española, las mismas autoras hacen hincapié tanto en la multiplicidad de perfiles y metas del alumnado en las aulas de español como lengua extranjera (ELE), como en la falta de cualificación de los docentes de Educación Permanente, “[...] en su mayoría maestros de Educación Primaria sin formación específica en enseñanza de ELE” (Legaz y Toscano, 2022, p. 54), a las que se suma la carencia de materiales adaptados.

En este mismo sentido se pronuncian Fombona et al. que, *siguiendo las pautas de la Unión Europea sobre integración de políticas que permitan combinar mejor los objetivos sociales y culturales con los económicos*, consideran que los programas formativos de la EPA “Deben ser diseñados desde una perspectiva inclusiva y transformadora” (Fombona et al., 2019, p. 18). Para ello proponen abordar el ámbito organizativo teniendo en cuenta la gran diversidad del alumnado adulto y el contexto específico de cada persona, organizando:

[...] los contenidos en áreas de conocimiento con una estructura modular y con acceso flexible mediante acreditaciones previas o mediante evaluaciones iniciales, de manera que los estudiantes puedan inscribirse en la parte que mejor se adapte a sus necesidades y aprendizajes previos. Esta formación modular permitiría una multievaluación final de competencias concretas con una cualificación independiente, esto evitaría la evaluación global conjunta, y los resultados concretos tendrían un impacto inmediato en el mercado laboral (Fombona et al., 2019, p. 18).

Sin embargo, lejos aún de esa realidad, en la actualidad la oferta formativa de los CEPA está dirigida a la obtención de títulos o certificados oficiales (de formación básica, de Competencias Clave de nivel 2, de Educación Secundaria y de bachillerato) y a la preparación de pruebas para la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria, de acceso a ciclos formativos de grado medio y de acceso a enseñanzas superiores (Fombona et al., 2019). A esta oferta formativa habría que añadir la colaboración de los CEPA con el Ministerio de Educación en una iniciativa llamada Aula Mentor⁴, dirigida a la actualización de las competencias y al desarrollo profesional de personas adultas en el uso de Internet (Fombona et al., 2019).

⁴ **Aula Mentor** es un programa de formación abierta y flexible del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y en colaboración con otras instituciones. Su objetivo es **ofrecer formación abierta, flexible y a distancia diseñada para mejorar la cualificación de las personas adultas** y promover el desarrollo de sus competencias personales y profesionales mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. *Recuperado de: <https://aulamentor.es> (01/05/2025).*

En cuanto a la formación del profesorado, es decir, docentes y otros formadores de EPA, estos autores ven necesaria una formación específica, “[...] ya sea con una especialización inicial, o con la correspondiente formación continua para los profesores destinados a estas escuelas” (Fombona et al., 2019, p. 19). También se inclinan por un modelo constructivista basado en la resolución de problemas, con actividades que supongan un reto para el alumnado y teniendo al docente como guía, “[...] al considerar la *solución de desafíos cercanos al contexto práctico*, aplicando a la vida real los contenidos aprendidos” (Fombona et al., 2019, p. 19).

3.3. La EPA en Zaragoza, dentro del contexto histórico y normativo de España y de Aragón

Al igual que en el resto de Europa, la Educación de Personas Adultas en España desde una perspectiva historicista se remonta a mediados del siglo XIX, “[...] como un proceso asociado al analfabetismo y a la creciente industrialización” (Medina, 2020, p. 14). Aunque es a partir de finalización de la Segunda Guerra Mundial, con la fundación en 1945 de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), cuando los nuevos planteamientos de la EPA van a ir calando en el profesorado de este sector en España, siendo determinados postulados “[...] como la educación democrática y ciudadana, la promoción de la educación popular, la conciliación de la educación formal y no formal, la relación entre alfabetización y conciencia crítica, el desarrollo comunitario, etc.” (Medina, 2020, p. 84), ignorados por la legislación española de la dictadura franquista.

Pese a todo, en 1950 y en pro del desarrollo económico de la nación, en España se creó por decreto la Junta Nacional contra el Analfabetismo con el objetivo de “[...] reducir la tasa de analfabetos entre la población adulta española a través de una red de juntas provinciales, municipales y locales” (López, 2019, p. 267), dando lugar a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo iniciada en 1963. En esa misma línea, aunque sin lograr un desarrollo práctico correcto, el capítulo 4º de la Ley General de Educación de 1970, dedicado a la Política de Educación de Adultos, se planteaba como objetivos la alfabetización y la mejora de la formación de la población (Dirección Provincial, 1996).

Ya en las postrimerías de la dictadura franquista, la Orden de 26 de julio de 1973 sobre creación del programa de Educación Permanente de Adultos reguló provisionalmente las enseñanzas de alfabetización y formación básica de las personas adultas, ahondando en un tipo de normativa que hacía de la EPA un subsistema marginal que renunciaba a “[...] cualquier

iniciativa de innovación y desarrollo de la misma” (Dirección Provincial, 1996, p. 19). Tan solo quince días antes, en el BOE del 11 de julio de 1973, se había publicado una Orden por la que se suprimían la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos, decretando de este modo que “España se había transformado en un país desarrollado, al menos en materia educativa” (Martínez, 2020, p. 115).

Dicha forma de entender la EPA en España tuvo su última regulación, recién estrenado el nuevo régimen democrático, en la Orden de 23 de noviembre de 1981, que establecía un régimen de administración especial para los centros de Educación Permanente de Adultos, dando al menos inicio a la creación jurídica de los centros públicos de Educación Permanente de Adultos en todo el país y con ello a la creación del primer CPEPA en la provincia de Zaragoza en 1981: el Centro Público de EPA Concepción Arenal (Dirección Provincial, 1996). Sin embargo, fue a partir de 1984 cuando en España se pusieron en marcha los Planes Provinciales de Educación de Personas Adultas, también en las tres provincias de Aragón, iniciándose así un período en el territorio aragonés, y por lo tanto en la provincia y el municipio de Zaragoza, en el que la EPA conoció un impulso sin precedentes del que en gran medida fue responsable el Ministerio de Educación y Ciencia (Dirección Provincial, 1996).

Tal impulso provincial de la EPA y sus derivadas en el municipio de Zaragoza quedaron reflejados en los libros de las I, II y III Jornadas de Educación de Adultos, celebradas respectivamente en noviembre de 1983, noviembre de 1984 y febrero de 1986, y articuladas por el Ayuntamiento de Zaragoza, en su segunda etapa democrática, a través de la recién creada Universidad Popular de Zaragoza⁵ (Universidad Popular, 1984). Los temas de aquellas Jornadas de Educación de Adultos fueron “Modelos formales y no formales” (1983), “Métodos y técnicas en la educación de adultos” (1984) y “Estrategias educativas para la participación social” (1986).

Con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y a diferencia de la Ley General de Educación de 1970, se incluye a la EPA entre las enseñanzas de régimen ordinario, ya que se entiende que las personas adultas pueden acceder a todos los niveles del sistema educativo; y se marcan también los objetivos relacionados con la cualificación profesional, así como los referidos a la participación en la vida social, cultural, política y económica (Medina, 2020). Es también con la LOGSE con la que se establece la

⁵ **La Universidad Popular de Zaragoza** es un servicio que desarrolla acciones formativas y de participación dirigidas a la población adulta zaragozana, con el fin de facilitar su acceso al aprendizaje permanente. Creada por el Ayuntamiento de Zaragoza en 1983, es actualmente una sección del Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas. *Recuperado de:* <https://universidadpopularzgz.blogspot.com/> (02/02/2025).

denominación actual de “Educación de Personas Adultas”, más inclusiva que la anterior de “Educación de Adultos” (Medina, 2020).

También en la LOGSE, es su artículo 51.2, se establecen los objetivos de la Educación Primaria para personas adultas en tres áreas (Martínez, 2014):

- *Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativos.*
- *Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- *Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*

Es desde el ámbito universitario y a partir de los inicios del siglo XXI cuando en España comienza a potenciarse la investigación en el ámbito de la EPA (Pac et al., 2013).

Paralelamente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, estableció en su artículo 1.d) que el sistema educativo español se inspira, entre otros, en el principio de “La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, desarrollado a lo largo de toda la vida” (p. 15, BOE-A-2006-7899).

A comienzos de siglo y de milenio, la sociedad española en general y la aragonesa en particular (con desequilibrios territoriales, envejecimiento poblacional y un aumento de la inmigración) necesitaban hacer frente a los nuevos retos sociolaborales provocados por la aceleración de los desarrollos tecnológicos, y la consiguiente globalización cultural y de mercados (Magaña, 2002). Así, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón, el 28 de junio de 2002 se publicó la Ley 16/2002 de Educación Permanente de Aragón, entendiendo dicha Educación Permanente como “[...] un sistema abierto, una red de oportunidades de aprendizaje que debe estar disponible para todas las personas y a lo largo de toda la vida” (Magaña, 2002, p. 195). De este modo, la Educación Permanente traspasa y supera las acciones tradicionales llevadas a cabo hasta entonces por la Administración Educativa, requiriendo, a partir de dicha Ley 16/2002, “[...] la colaboración y la coordinación de todas las administraciones públicas y de otras entidades sociales, particularmente las de iniciativa social sin ánimo de lucro, que realizan actividades de formación dirigidas a jóvenes y adultos” (Magaña, 2002, p. 195).

Sin embargo, en poco más de una década, el marco en el que fue redactada y aprobada la Ley 16/2002 de Educación Permanente de Aragón volvió a cambiar considerablemente, por lo que fue necesaria una actualización, tal y como se explica en el preámbulo de la Ley 2/2019,

de 21 de febrero, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón, actualmente en vigor en el territorio aragonés (BOA 45 de 6 de marzo de 2019). En ese contexto, europeo y mundial, se añade el desafío de enseñar a convivir en la sociedad de la era digital, promoviendo el desarrollo comunitario y estableciendo “[...] cuatro objetivos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; así como incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y la formación” (p. 5794, BOA 45 de 6 de marzo de 2019).

3.4. La Pedagogía Paulo Freire

Desde los años cincuenta del siglo XX Paulo Freire⁶ dedicó su vida como educador a la alfabetización de personas adultas contextualizada en Latinoamérica. Sin embargo, restringir el impacto que la obra de Freire tuvo al contexto latinoamericano sería un error (Igelmo y Quiroga, 2021), dado que también colaboró con la UNESCO y participó en múltiples reuniones científicas relacionadas con la educación en Europa (Viché, 2023).

Las aportaciones de Paulo Freire llegan a España a través de la Iglesia Católica y de los movimientos de la acción católica de base que, al amparo del Concilio Vaticano II y de la Teología de la Liberación intentan abrirse un espacio entre las masas obreras y estudiantiles posicionadas en la oposición al régimen dictatorial del general Franco. [...] En el mundo educativo van a ser los movimientos de izquierdas que trabajan desde las asociaciones familiares, más tarde vecinales, y partidos políticos en oposición al régimen dictatorial encabezados por el partido comunista los que van a fijarse en las aportaciones de una pedagogía del oprimido centradas en la educación permanente de adultos, la toma de conciencia crítica y el posicionamiento sociopolítico (Viché, 2023, p. 2).

Entre la década de los 70 y los 90 del siglo pasado, Freire viajó ocho veces a España, cuatro de las cuales fueron a universidades de nuestro país: Salamanca en noviembre de 1984, Barcelona en febrero de 1988 (donde fue investido Doctor Honoris Causa), Madrid en

⁶ **Paulo Freire** es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en Recife, Brasil; fue profesor de escuela, intelectual y creador del llamado «Método Paulo Freire». Esta metodología fue utilizada en Brasil en campos de alfabetización y le acarreo la persecución y la prisión después del golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionario método introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. [...] Entre numerosos reconocimientos, fue nombrado doctor honoris causa por veintisiete universidades internacionales y obtuvo los premios UNESCO de Educación para la Paz (1986) y el Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos, como Educador de los Continentes (1992). Murió en São Paulo en 1997. *Recuperado de: <https://www.sigloxeditores.com> (03/05/2025).*

diciembre de 1991 (donde en la UCM fue investido Doctor Honoris Causa por segunda vez en España) y Barcelona de nuevo en julio de 1994 (Igelmo y Quiroga, 2021; Viché, 2023). Posteriormente, en marzo de 1995, Freire visitó Valencia y Castellón “[...] invitado por el programa de formación de adultos del gobierno valenciano. Fruto de estos viajes se fue consolidando la presencia de sus postulados tanto en la formación permanente de adultos como en la educación no formal y la animación sociocultural” (Viché, 2023, p. 7).

Freire entendía la educación como práctica de la libertad, del desarrollo de las personas y la convivencia satisfactoria y plena de las sociedades (Marzo, 2017). Desde esta perspectiva, los proyectos educativos de personas adultas han de ser capaces de integrar la diversidad de opciones personales, sociales y culturales propias de la sociedad actual, algo que solamente es posible mediante el diálogo. Es por ello que toda EPA democrática está en deuda con de la obra de Freire, “[...] cuya opción por el diálogo garantiza tanto el derecho a dicha diversidad como el respeto a la igualdad de todas las personas” (Flecha, 2004, p. 28). Es precisamente dentro de esa diversidad, donde cobra pleno sentido pedagógico la propuesta educativa de Freire en favor de cada persona que la integra y de su autonomía. Desde la UNESCO y otras instancias internacionales se impulsa el concepto de Educación Permanente o de Educación a lo Largo de la Vida, lo que supone abrir espacios educativos para muchas de esas personas y con ellos nuevas oportunidades para ellas (Marzo, 2017). En esta pedagogía de las personas en proceso de aprendizaje permanente quien aprende tiene la clave del aprendizaje, mientras quienes enseñamos hacemos una tarea de mediación, de facilitación muy importante pero que solamente es efectiva a partir de la acción positiva de la persona que aprende (Marzo, 2017).

3.5. El manifiesto ALVA: 10 pilares para un nuevo paradigma de EPA

Es en este contexto actual del aprendizaje permanente, o Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), y de la Educación de Personas Adultas (EPA) en el que se redacta el manifiesto ALVA, manifiesto por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (^mALVA). Dicho manifiesto fue promovido por la Comunidad de Docentes de Personas Adultas, a raíz del I Congreso Estatal de Educación de Personas Adultas celebrado en España el 23 de enero de 2021, y su elaboración se hizo a partir de las aportaciones de 337 profesionales de la EPA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

El ^mALVA, como respuesta a los retos actuales a los que se enfrenta el ecosistema del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) en la sociedad española, se despliega en dos secciones (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021):

- El Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), como un derecho intrínseco a la ciudadanía.

- La Educación de Personas Adultas (EPA) pública, gratuita y de calidad como objetivo.

Para ello, el ^mALVA propone *10 pilares para un nuevo paradigma de EPA* (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021):

- Marco legislativo propio y actualización curricular.

- Fuerte inversión en infraestructuras, recursos, plantillas, becas y ayudas a la conciliación.

- Eliminación de los recortes y de los procesos de privatización.

- En programas municipales y del tercer sector, continuidad de los mismos y mejora de las condiciones laborales de sus profesionales.

- Humanización como piedra angular de la EPA a través del impulso de la información, la asesoría y el acompañamiento.

- Itinerarios formativos personalizados en los que se reconoce la experiencia previa, lejos de planteamientos academicistas y donde docentes y participantes desempeñan nuevos roles.

- Transición a un nuevo modelo multimodal, flexible y digital, que prioriza habilidades para la vida, todo tipo de alfabetizaciones y competencias clave.

- Autonomía de los centros para proponer una oferta formativa, flexible, significativa y funcional, que responda a las necesidades y deseos de las personas adultas, con especial atención a las más vulnerables.

- Coordinación entre todos los agentes que toman parte del ecosistema del ALV en un territorio y creación de redes docentes.

- Formación específica en EPA tanto en las facultades de educación como en los centros de formación del profesorado.

Tras todo este análisis teórico, resulta relevante analizar la evolución y la situación actual de la EPA y sus centros en el municipio de Zaragoza, comenzando por la metodología de este estudio.

4. Método

El diseño de la investigación se plantea en dos fases, una primera cuantitativa y una segunda cualitativa. En la fase cuantitativa se pretende conocer la percepción que el profesorado de EPA tiene sobre la misma en el municipio de Zaragoza. Para ello se pasa un cuestionario a todo el profesorado de cada uno de los CEPA del municipio de Zaragoza, 6 y 2 respectivamente. Posteriormente, en la fase cualitativa, se pretende profundizar en la percepción de la EPA, a través de los testimonios de cada uno de los centros participantes, teniendo en cuenta la idiosincrasia de cada uno de ellos. Para ello se establece un marco contextual de descubrimiento mediante una entrevista exploratoria semiestructurada focalizada en las personas responsables de la dirección de cada centro, a fin de conseguir sus perspectivas de la realidad actual y así la profundización buscada en la percepción de la EPA.

A lo largo del proceso investigador se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál ha sido la evolución de los centros desde su apertura hasta la actualidad?
- ¿Qué cambios ha habido en la tipología del alumnado durante ese tiempo?
- ¿Qué cambios ha habido en el profesorado durante ese tiempo?
- ¿Qué tipo de oferta educativa y formativa ofrecen los centros?
- ¿Cómo se da a conocer la oferta educativa y formativa de los centros?
- ¿Cuáles son las metodologías y recursos didácticos de los centros?
- ¿Cuáles son los papeles y la relevancia de las personas dedicadas a la orientación?
- ¿Cuál es la valoración de los recursos humanos y materiales de cada centro?
- ¿Cuáles son los retos de la EPA en la sociedad del siglo XXI?

4.1. Objetivo

La finalidad de este TFG es *conocer la situación actual de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza, a través de la percepción que sus profesionales tienen sobre la adecuación de la misma a los retos del mundo actual y su contraste con otros momentos desde los años 80 del siglo XX.*

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción de los profesionales sobre los cambios de los CEPA en el municipio de Zaragoza, desde su apertura hasta la actualidad.

- Conocer el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en dichos centros.
- Conocer las carencias materiales y humanas de dichos centros en la actualidad.
- Conocer las necesidades y los retos de la EPA que se plantean en dichos centros.

4.2. Muestra

La muestra de estudio se circunscribe a cinco de los seis CPEPA y a uno de los dos CEPA privados del municipio de Zaragoza (teniendo en cuenta que los tres de la Fundación Adunare se consideran en este estudio como uno solo, ya que tienen la dirección unificada):

- CPEPA Casa del Canal
- CPEPA Gómez Lafuente
- CPEPA Juan José Lorente
- CPEPA Margen Izquierda
- CPEPA Miguel Hernández (Bº. Casetas)
- CODEF-Adunare (más Adunare Delicias y Adunare Valdefierro)

El CPEPA Concepción Arenal no pudo participar en el estudio de este TFG ya que, durante la realización del mismo, el personal del mismo estaba acondicionando los espacios del nuevo lugar al que habían tenido que mudarse forzosamente a comienzos de curso, a causa del mal estado del edificio de su ubicación anterior.

En cuanto a la Fundación Sopena y tras discutirlo en el claustro, la jefatura de estudios comunicó la imposibilidad de que el profesorado realizara el cuestionario de este estudio ni de que la dirección atendiera la entrevista, debido a que el equipo estaba completamente ocupado en otros proyectos de investigación y no disponía de más tiempo en este momento.

A los centros participantes, referidos anteriormente, se les ha asignado un cardinal aleatorio del 1 al 6, pasando a denominarse de aquí en adelante como Centro Uno (C1), Centro Dos (C2), Centro Tres (C3), Centro Cuatro (C4), Centro Cinco (C5) y Centro Seis (C6). A continuación se muestra la Tabla 3, con el número total de docentes de los 6 centros participantes y el número de docentes que respondieron el cuestionario, desglosados por género.

Tabla 3. Número de docentes informantes

Centro y docentes que respondieron	Nº. de hombres docentes	N.º de mujeres docentes	Nº. total de docentes
C1	5	6	11
C2	6	13	19
C3	10	7	17
C4	1	4	5
C5	6	2	8
C6	8	6	14
Nº de docentes de los 6 centros participantes	36	38	74
Nº de docentes que respondieron el cuestionario	10	12	22

Así, de los 74 docentes totales de los 6 centros participantes en el estudio, 22 respondieron el cuestionario, lo que supone un 29,73 % del total de la muestra potencial docente. De esas 22 personas docentes que respondieron el cuestionario, 10 eran hombres y 12 mujeres, lo que en términos porcentuales del total de hombres y mujeres docentes potenciales supone que el 27,78 % de los hombres docentes y el 31,58 % de las mujeres docentes respondieron el cuestionario.

De las 22 personas docentes que respondieron el cuestionario, y que suponen la muestra efectiva del estudio, 10 eran hombres y 12 eran mujeres, lo que en términos porcentuales del total de docentes que respondieron supone un 45,5 % de hombres y un 54,5 % de mujeres. En cuanto a la edad de las personas que respondieron, 1 tenía 31 años, 5 tenían entre 41 y 50 años, 14 entre 51 y 60 años y 2 tenían 61 años, lo que en términos porcentuales supone que el 72,73 % de las personas que respondieron, prácticamente 3/4 partes, tenían más de 50 años (16 docentes de 22).

Respecto a los años de experiencia docente, 2 tenían menos de 10 años de experiencia docente, 6 tenían entre 11 y 20 años de experiencia docente, 8 entre 21 y 30 años de experiencia docente y 6 entre 31 y 40 años de experiencia docente. En términos porcentuales supone que el 63,64 % de las personas que respondieron, casi 2/3, tenían más de 20 años de experiencia docente (14 docentes de 22).

En cuanto a los años de experiencia en EPA, 15 tenían menos de 10 años de experiencia en EPA, 3 tenían entre 11 y 20 años de experiencia en EPA, 2 entre 21 y 30 años de experiencia en EPA y 2 entre 31 y 40 años de experiencia en EPA. En términos porcentuales supone que el 18,18 % de las personas que respondieron, no llega a un 1/5, tenían más de 20 años de experiencia docente (4 docentes de 22).

Tal y como puede verse en la Figura 1, en la que se comparan el total de años de experiencia docente con los años dedicados a la EPA, el número de docentes con 10 o menos de 10 años en EPA es el más numeroso, y muy reducido el de quienes superan los 20 e incluso los 30 años de experiencia en EPA.

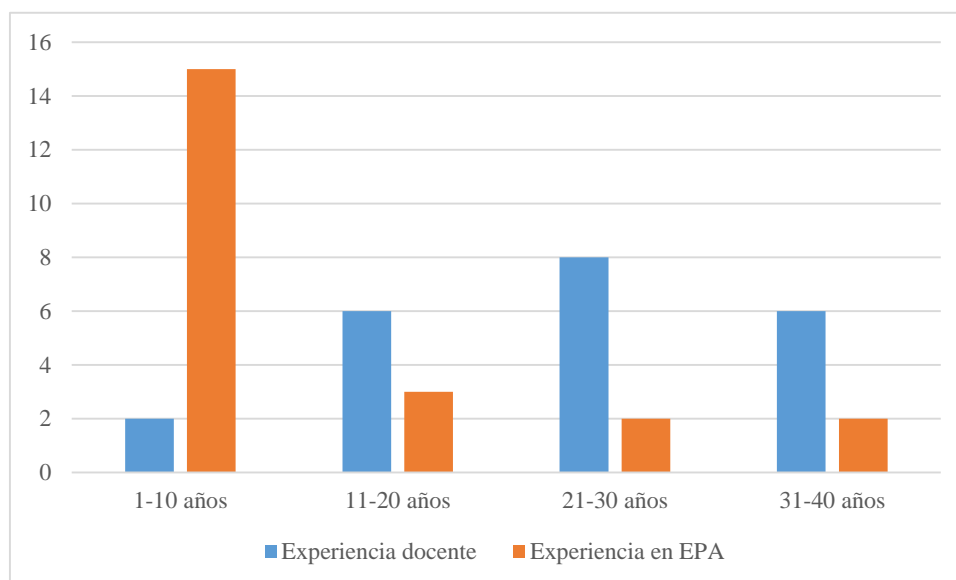


Figura 1. Comparación entre los años de experiencia docente y los años en EPA

4.3. Procedimiento de recogida de información

El 18 de marzo de 2025 se envió un correo electrónico a las personas responsables de dirección de los 10 CEPA existentes en el municipio de Zaragoza. En dicho correo se comunicaba que iba a realizarse este estudio en dos fases, como parte de un TFG, y se pedía la colaboración del centro, adjuntando un archivo PDF con las preguntas que las personas participantes tendrían que responder en un cuestionario online. Además, al día siguiente se llamó por teléfono a los centros, a fin de concertar las entrevistas con quienes ya se habían pronunciado positivamente y de establecer contacto con el resto.

Tras estas tomas de contacto, que dieron lugar a la muestra de estudio con los seis CEPA participantes, se inició la primera fase cuantitativa. Así, el 19 de marzo de 2025 se pasó a la dirección de cada centro participante el enlace al cuestionario online para que lo reenviara a su personal docente (Anexo I). Las 22 personas que decidieron responder el cuestionario lo hicieron entre los días 19 y 27 de marzo de 2025, ambos inclusive. A continuación, en la Tabla 4 se muestran las dimensiones e ítems del cuestionario, cuya respuesta se realizaba a través de una escala Likert del 0 al 5, donde se mostraba el grado de acuerdo.

Tabla 4. Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensiones	Ítems
1. El centro	<p>1. La historia del centro es conocida.</p> <p>2. La evolución del centro desde su apertura hasta la actualidad es positiva.</p>
2. Enseñanza-aprendizaje	<p>3. Los contenidos y programaciones curriculares del centro se han ido adaptando a las distintas tipologías de alumnado y a sus necesidades.</p> <p>4. Las programaciones curriculares han evolucionado en cuanto a nuevas metodologías desde la apertura del centro hasta la actualidad.</p> <p>5. Los contenidos de las programaciones se han actualizado en función de los nuevos desarrollos curriculares.</p> <p>6. El material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) con el que trabaja el alumnado está actualizado al currículo vigente y al contexto del alumnado.</p> <p>7. Se aplican diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del tipo de oferta educativa, de los objetivos y del contexto sociolaboral del alumnado.</p> <p>8. Dichas metodologías han ido evolucionando en las últimas décadas para adaptarse a los nuevos retos y necesidades de la EPA.</p> <p>9. Se han implementado medidas para garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>10. Existen procesos periódicos de evaluación de la EPA llevada a cabo en el centro.</p> <p>11. Dichas evaluaciones internas han llevado a una mejora continua de la EPA en el centro en los últimos años.</p>
3. Oferta educativa y formativa	<p>12. La oferta educativa y formativa del centro se ha ampliado significativamente en los últimos años.</p> <p>13. Las cualificaciones, diplomas y formación para la obtención de títulos y certificados están directamente relacionados con los diversos contextos sociales y laborales del alumnado.</p>
4. Información y orientación	<p>14. El material informativo de las actividades del centro es accesible al alumnado potencial del mismo y está actualizado.</p> <p>15. Los formatos del material informativo han ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y a los diferentes contextos socioculturales del alumnado potencial.</p> <p>16. El centro ofrece orientación educativa y formativa personalizada y adecuada al alumnado potencial de su entorno.</p> <p>17. La orientación educativa y formativa del centro ha mejorado en los últimos años.</p>
5. Alumnado	<p>18. Las matriculaciones por curso académico del centro han aumentado significativamente en los últimos años.</p> <p>19. Las características socioculturales del alumnado han variado significativamente desde la apertura del centro hasta la actualidad.</p> <p>20. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro es elevado.</p> <p>21. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.</p> <p>22. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro es elevado.</p> <p>23. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.</p> <p>24. Como parte de las evaluaciones internas del centro, se recogen y tienen en cuenta opiniones del alumnado.</p>
6. Profesorado	<p>25. La organización del profesorado en el centro ha mejorado significativamente desde la creación del mismo.</p> <p>26. Dicha organización optimiza la atención al alumnado en relación a sus necesidades educativas y formativas.</p> <p>27. El centro siempre ha contado con el personal docente suficiente para el número de alumnas y alumnos cada curso académico.</p> <p>28. El personal docente es suficiente para el número de alumnas y alumnos promedio por curso académico.</p> <p>29. La cualificación del profesorado respecto a la EPA ha mejorado significativamente desde la apertura del centro hasta a actualidad.</p> <p>30. El profesorado del centro tiene acceso a programas de formación continua relacionada con la EPA.</p> <p>31. El profesorado del centro cuenta con la titulación adecuada y específica para el desempeño de su trabajo.</p>
7. Necesidades y retos	<p>32. Se conocen los retos del manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (2021).</p> <p>33. Existe una coherencia entre la oferta educativa y formativa del centro y los retos del manifiesto ALVA.</p>

En la segunda fase, una vez identificados los aspectos esenciales de la EPA y su evolución en los centros, el estudio se centró en la obtención de información a través un agente clave: el personal encargado de la dirección de cada uno de los 6 centros participantes en el estudio. Para ello y con la finalidad de ahondar en el cuestionario previo del profesorado, se realizó una entrevista exploratoria semiestructurada con cada una de las personas responsables de la dirección los centros. Dichas entrevistas tuvieron lugar entre los días 24 y 31 de marzo de 2025, ambos inclusive. Las duraciones de las entrevistas fueron de entre 20 y 45 minutos, salvo la de CODEF-Adunare, que tuvo una duración muy superior de 70 minutos, por ser el único centro que podía proporcionar información sobre la iniciativa privada, en este caso como entidad social, en este estudio. A continuación, se muestra la Tabla 5 con las dimensiones y preguntas tipo de la entrevista.

Tabla 5. Dimensiones y preguntas tipo de la entrevista

Dimensiones	Preguntas
1. El centro	1. ¿Desde cuándo lleva abierto el centro que dirige? 2. ¿Cuáles son los principales hitos educativos y formativos que han marcado la historia del centro? 3. ¿Considera adecuadas las condiciones ambientales, las infraestructuras y recursos de su centro? 4. ¿Cuáles han sido los cambios más significativos del centro en lo referente a dichas infraestructuras y recursos desde su apertura?
2. Enseñanza-aprendizaje	5. ¿Cuáles son las principales metodologías de enseñanza-aprendizaje que destacaría de su centro? 6. ¿De qué material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) dispone el centro y cómo se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. Oferta educativa y formativa	7. ¿Cuál es la oferta educativa y formativa del centro y en qué ha cambiado, si lo ha hecho, en los últimos años? 8. ¿Qué tipo de actividades considera que deberían ofertarse en el futuro?
4. Información y orientación	9. ¿Cómo se publicitan las actividades educativas y formativas del centro? 10. ¿Cómo se lleva a cabo la orientación educativa y formativa con el alumnado?
5. Alumnado	11. ¿En qué ha cambiado, si lo ha hecho, el tipo de alumnado desde la apertura del centro hasta la actualidad? 12. ¿Cuál es su diagnóstico acerca del absentismo y el abandono de estudios en su centro? ¿Ha observado algún cambio significativo en los últimos años?
6. Profesorado	13. ¿Cuál es el perfil del profesorado que ejerce en el centro? 14. ¿Cómo es la estabilidad del profesorado en su centro? 15. ¿De qué forma perjudica o beneficia dicha estabilidad al funcionamiento del centro?
7. Necesidades y retos	16. ¿Conocen en el centro el manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (2021)? 17. En caso afirmativo, ¿qué grado de compromiso mantiene el centro con los retos del manifiesto ALVA? 18. ¿En qué ha mejorado la EPA desde la apertura del centro y en qué considera que debería mejorar todavía para enfrentar los retos de la sociedad actual? 19. ¿Alguna otra consideración que quiera hacer?

4.4. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo porcentual de los datos cuantitativos, obtenidos a través de los 33 ítems a los que ha respondido el personal docente, mediante las siguientes dimensiones: 1) el centro, 2) la enseñanza-aprendizaje, 3) la oferta educativa y formativa, 4) la información y orientación, 5) el alumnado, 6) el profesorado y 7) los retos. Posteriormente se han categorizado todas las respuestas cualitativas, teniendo en cuenta esas 7 dimensiones: por un lado, las respuestas libres dadas al final del cuestionario por las personas docentes, y por otro las respuestas de cada una de las 6 entrevistas a las personas responsables de dirección. Finalmente se han elaborado 7 tablas con las categorías emergentes de cada dimensión (Anexo III), y que quedan reflejadas en la Tabla 6 que sigue:

Tabla 6. Dimensiones y sus categorías emergentes

Dimensiones	Categorías
1. Centro	1.1. Origen
	1.2. Finalidad
	1.3. Infraestructura
	1.4. Financiación
	1.5. Recursos informáticos
	1.6. Calidad educativa
	1.7. Evolución de la oferta formativa
2. Enseñanza-aprendizaje	2.1. Marco normativo
	2.2. Pedagogía
	2.3. Materiales didácticos
3. Oferta educativa y formativa	3.1. Oferta actual
	3.2. Oferta prevista
4. Información y orientación	4.1. Información
	4.2. Orientación
5. Alumnado	5.1. Evolución histórica del alumnado
	5.2. Idiosincrasias
	5.3. Matriculaciones
	5.4. Formación demandada
	5.5. Abandono académico y formativo
	5.6. Finalización formativa
6. Profesorado	6.1. Perfil
	6.2. Estabilidad
	6.3. Formación
	6.4. Voluntariado
7. Necesidades y retos	7.1. Dotación económica
	7.2. Barreras arquitectónicas
	7.3. Condiciones laborales
	7.4. Necesidades educativas
	7.5. Reflexión
	7.6. Visibilidad
	7.7. Manifiesto ALVA
	7.8. Retos

Las respuestas libres del final de los cuestionarios dadas por el profesorado, 7 de 22, se han identificado por orden de cuestionario respondido en fecha y hora grabadas en internet: D1, D2, D6, D9, D10, D20 y D21. Las entrevistas con las personas responsables de dirección de los centros, así como sus respuestas correspondientes en las tablas, han sido identificadas al azar según la siguiente nomenclatura: dC1, dC2, dC3, dC4, dC5 y dC6.

4.5. Consideraciones éticas

Antes de pasar el enlace al cuestionario y de realizar las entrevistas, a los centros participantes se les explicó el propósito del estudio de este TFG.

La participación, tanto del personal docente en el cuestionario como de las personas responsables de dirección en las entrevistas, fue completamente voluntaria.

Quienes participaron en el cuestionario y en las entrevistas pudieron decidir qué preguntas responder y cuáles no sin necesidad de justificación. En el caso de las entrevistas, además, pudieron decidir qué partes de las respuestas debían ser o no grabadas a efectos de su publicación.

La información recogida ha sido utilizada exclusivamente para los fines de este estudio y no será compartida con terceros sin el consentimiento expreso de quienes han participado en el mismo. Los resultados se presentarán de forma anónima, evitando la identificación de las personas participantes.

Toda la información proporcionada por las personas participantes ha sido tratada con la máxima confidencialidad. En el caso de los cuestionarios, no se les ha solicitado su nombre ni el centro al que pertenecían, y en el caso de las personas responsables de dirección de los centros se les ha asignado un número entre el 1 y el 6, para garantizar en la medida de lo posible su anonimato en los resultados de la investigación. Todos los datos de este TFG serán almacenados de forma segura y no serán compartidos con terceros sin su consentimiento explícito.

5. Resultados

A continuación, se muestran los datos recogidos en ambas fases organizadas según las dimensiones del cuestionario y la entrevista.

Dimensión 1. Centro

Las respuestas al cuestionario muestran que 19 de las 22 personas docentes (86,36 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que conocían la historia del centro y la evolución que este había tenido desde su apertura; mientras que dos (9,09 %) estaban ligeramente de acuerdo y una ligeramente en desacuerdo (4,55 %).

Por otra parte, 17 de las 22 personas docentes (77,27 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que les parecía positiva la evolución del centro desde su apertura hasta la actualidad; 2 (9,09 %) estuvieron ligeramente de acuerdo, otras 2 (9,09 %) ligeramente en desacuerdo y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en siete categorías de análisis: *origen; finalidad; infraestructura; financiación; recursos informáticos; calidad educativa; evolución de la oferta formativa.*

Así, en *origen* puede verse que prácticamente todos los CEPA abrieron en los años 80, poniéndose de manifiesto en *infraestructura* la antigüedad de sus edificios y los problemas de estos por la falta total de gastos de mantenimiento (dC6.4).

En cuanto a *finalidad*, queda patente el perfil social de esta categoría (dC3.2).

Por último, en *financiación* se expone que, tras un recorte paulatino presupuestario en los últimos años, en enero de 2025 se comunicó a los CPEPA un nuevo recorte de más de un 40 %, lo que a los CPEPA pequeños afecta al gasto que pueden permitirse en gasoil y en nuevos proyectos, pero que en los CPEPA más grandes y con gastos mayores supone una infrafinanciación (dC4.4).

Dimensión 2. Enseñanza-aprendizaje

Las respuestas al cuestionario muestran que 15 de las 22 personas docentes (68,18 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOMLOE (2020) los contenidos y programaciones curriculares de su centro se han ido adaptando a las distintas tipologías de alumnado y a sus necesidades; 3 (13,64

%) estuvieron ligeramente de acuerdo, otras 3 (13,64 %) ligeramente en desacuerdo y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta.

A su vez, 19 de las 22 personas docentes (86,36 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que las programaciones curriculares han evolucionado en cuanto a nuevas metodologías desde la apertura del centro hasta la actualidad; 1 (4,55 %) ligeramente de acuerdo, 1 ligeramente en desacuerdo (4,55 %) y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta. Además, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que los contenidos de las programaciones se han ido actualizado en función de los nuevos desarrollos curriculares y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta.

Por otra parte, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que el material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) con el que trabaja el alumnado está actualizado al currículo vigente y al contexto del alumnado y 1 (4,55 %) en desacuerdo. En cuanto a las metodologías, 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que se aplican diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del tipo de oferta educativa, de los objetivos y del contexto sociolaboral del alumnado. También 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que dichas metodologías han ido evolucionando en las últimas décadas para adaptarse a los nuevos retos y necesidades de la EPA.

Por último, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que desde la apertura del centro hasta la actualidad se han implementado medidas para garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y 1 (4,55 %) algo en desacuerdo. Además, 13 de las 22 personas docentes (59,09 %) estuvo totalmente de acuerdo en que existen procesos periódicos de evaluación de la EPA llevada a cabo en el centro y 9 (40,91 %) de acuerdo o algo de acuerdo. A este respecto, 20 de las 22 personas docentes (90,91 %) estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo en que dichas evaluaciones internas han llevado a una mejora continua de la EPA en el centro en los últimos años y 2 (9,09 %) algo de acuerdo.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en tres categorías de análisis: *marco normativo; pedagogía; materiales didácticos*.

En *marco normativo* destacan la mejora reciente de la EPA en claridad y unificación normativa de criterios (dC5.20; dC6.21).

Por otro lado, en *pedagogía* lo relevante es el enfoque pedagógico competencial. Así, por ejemplo, el objetivo de la Formación Inicial (FIPA) es que el alumnado pueda participar

de la sociedad en la que vive (dC5.7), estando presente, en este y en el resto de procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad (dC6.9).

Finalmente, en *materiales didácticos* se ve que en casi todos los CEPA el material con el que trabaja el alumnado es elaborado en su mayoría desde cero por los centros, siendo habitualmente gratuito y consistente en recursos online y fotocopias.

Dimensión 3. Oferta educativa y formativa

Las respuestas al cuestionario muestran que 20 de las 22 personas docentes (90,91 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que la oferta educativa y formativa del centro se ha ampliado significativamente en los últimos años y 2 (9,09 %) algo en desacuerdo.

En este mismo sentido, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que las cualificaciones, diplomas y formación para la obtención de títulos y certificados están directamente relacionados con los diversos contextos sociales y laborales del alumnado y 1 (4,55 %) algo en desacuerdo.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en dos categorías de análisis: *oferta actual*; *oferta prevista*.

En *oferta actual* destacan la FIPA, la preparación de la prueba libre de Competencias Clave nivel 2 (N2) y de ELE, siendo también relevantes las ofertas de Educación Secundaria Para Adultos (ESPA) y las relacionadas con la informática.

En cuanto a *oferta prevista*, en ella se encuentran cursos de francés (dC1.7) y asignaturas relacionadas con una vida saludable (dC4.8).

Dimensión 4. Información y orientación

Las respuestas al cuestionario muestran que 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que el material informativo de las actividades del centro es accesible al alumnado potencial del mismo y está actualizado. A este respecto, 14 de las 22 personas docentes (63,64 %) estuvieron totalmente de acuerdo en que los formatos de dicho material informativo han ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y a los diferentes contextos socioculturales del alumnado potencial; 6 (27 %) de acuerdo o algo de acuerdo y 2 (9,09 %) algo en desacuerdo o en desacuerdo.

Por otro lado, 18 de las 22 personas docentes (81,82 %) estuvieron totalmente de acuerdo en que el centro ofrece orientación educativa y formativa personalizada y adecuada al

alumnado potencial de su entorno y 4 (18,18 %) de acuerdo o algo de acuerdo. Además, 17 de las 22 personas docentes (77,27 %) estuvieron totalmente de acuerdo en que la orientación educativa y formativa del centro ha mejorado en los últimos años y 5 (22,73 %) de acuerdo o algo de acuerdo.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en dos categorías de análisis: *información*; *orientación*.

En *información* destaca el intento de los centros por mejorar su publicidad y darse a conocer.

Y en cuanto a *orientación*, se pone de relevancia la importancia de las personas encargadas de la orientación “[...] tanto para ubicar a las alumnas y los alumnos cuando llegan, como para orientarles y hacerles un seguimiento cuando marchan después” (dC6.12).

Dimensión 5. Alumnado

Las respuestas al cuestionario muestran que 14 de las 22 personas docentes (63,64 %) estuvieron totalmente de acuerdo en que las características socioculturales del alumnado han variado significativamente desde la apertura del centro hasta la actualidad, 7 (31,82 %) de acuerdo o algo de acuerdo y 1 (4,54 %) en desacuerdo.

Por otra parte, 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que las matriculaciones por curso académico del centro han aumentado significativamente en los últimos años.

Asimismo, 3 de las 22 personas docentes (13,64 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro es elevado, 10 (45,45 %) algo de acuerdo, 6 (27,27 %) algo de desacuerdo y 3 (13,64 %) en desacuerdo. A este respecto, 1 de las 22 personas docentes (4,55 %) estuvo de acuerdo en que el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años, 6 (27,27 %) algo de acuerdo, 9 (40,91 %) algo en desacuerdo y 6 (27,27 %) en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Por otro lado, 2 de las 22 personas docentes (9,09 %) estuvo totalmente de acuerdo en que el porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro es elevado, 17 (77,27 %) de acuerdo o algo de acuerdo, 2 (9,09 %) algo en desacuerdo y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta. A este respecto, 19 de las 22 personas docentes (86,36 %) estuvo de acuerdo o algo de acuerdo en que el porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años, 2 (9,09 %) algo en desacuerdo y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta.

Por último, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo en que, como parte de las evaluaciones internas del centro, se recogen y tienen en cuenta opiniones del alumnado y 1 (4,55 %) no respondió a esta pregunta.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en seis categorías de análisis: *evolución histórica del alumnado; idiosincrasias; matriculaciones; formación demandada; abandono académico y formativo; finalización formativa.*

En *idiosincrasias* hay unanimidad en que el alumnado ha cambiado mucho en los últimos años, siendo mayoritariamente inmigrante en todas las enseñanzas (dC1.11).

En cuanto a *formación demandada*, ESPA y ELE son las más mencionadas.

Asimismo, en *matriculaciones* también hay unanimidad en que a principio de curso son muchas y, posteriormente, hay alumnado que desaparece (dC4.14), afirmación esta última que se repite en *abandono académico y formativo* (dC3.11)

Dimensión 6. Profesorado

Las respuestas al cuestionario muestran que 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que la organización del profesorado en el centro ha mejorado significativamente desde la creación del mismo. De igual manera, 22 de las 22 personas docentes (100 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que dicha organización optimiza la atención al alumnado en relación a sus necesidades educativas y formativas.

Por otro lado, 16 de las 22 personas docentes (72,73 %) estuvo totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que el centro siempre ha contado con el personal docente suficiente para el número de alumnas y alumnos cada curso académico y 6 (27,27 %) algo en desacuerdo o en desacuerdo. En este mismo sentido, 17 de las 22 personas docentes (77,27 %) estuvo totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que el personal docente es suficiente para el número de alumnas y alumnos promedio por curso académico y 5 (22,73 %) algo en desacuerdo o en desacuerdo.

Además, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que la cualificación del profesorado respecto a la EPA ha mejorado significativamente desde la apertura del centro hasta a actualidad y 1 (4,55 %) algo en desacuerdo. Respecto a esto, 21 de las 22 personas docentes (95,45 %) estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo en que el profesorado del centro cuenta con la titulación adecuada y específica para el desempeño de su trabajo y 1 (4,55 %) algo de acuerdo.

Asimismo, 13 de las 22 personas docentes (59,09 %) estuvo totalmente de acuerdo en que el profesorado del centro tiene acceso a programas de formación continua relacionada con la EPA, 6 (27,27 %) de acuerdo o algo de acuerdo y 3 (13,64 %) algo en desacuerdo o en desacuerdo.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en cuatro categorías de análisis: *perfil; estabilidad; formación; voluntariado*.

En *perfil* destaca el compromiso social (dC2.26).

En cuanto a *estabilidad*, preocupa el relevo por jubilación de las primeras plantillas, que están siendo ocupadas por profesorado muy mayor y también a punto de jubilarse (dC3.12; dC3.13).

Sobre *formación*, la única respuesta señala que, si bien hay cursos de formación docente para EPA, estos son más teóricos y normativos que prácticos (dC1.18).

Por último, en *voluntariado* se recuerda que en épocas de un mayor número de personas voluntarias se generaba una convivencia pedagógica entre aquellas y el profesorado contratado (dC5.18).

Dimensión 7. Necesidades y retos

Las respuestas al cuestionario muestran que 16 de las 22 personas docentes (72,73 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que en que conocían los retos del manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (2021); 6 (27,27 %) algo en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Por otro lado, 17 de las 22 personas docentes (77,27 %) estuvieron totalmente de acuerdo, de acuerdo o algo de acuerdo en que existe una coherencia entre la oferta educativa y formativa del centro y los retos del manifiesto ALVA; 5 (22,73 %) algo en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Respecto a esta dimensión, el análisis cualitativo de las entrevistas se estructura en ocho categorías de análisis: *dotación económica; barreras arquitectónicas; condiciones laborales; necesidades educativas; reflexión, visibilidad; manifiesto ALVA; retos*.

De estos últimos resultados destacan la necesidad de una mayor dotación económica (dC1.20; dC1.21), de una ampliación de las plantillas docentes (dC3.17) y de más tiempo para la reflexión pedagógica (dC5.23). En cuanto a los retos, destaca el desarrollo que queda por hacer de la nueva legislación de Formación Profesional (dC5.23; dC6.22).

Tras la muestra de los datos recogidos, se pasa a la discusión de este TFG.

6. Discusión

Los hallazgos mostrados permiten conocer cuál es la situación y adecuación al contexto actual de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza desde la perspectiva docente, pudiendo profundizar en los retos, así como observar su evolución. La discusión se desarrolla en cuatro bloques, conectados con los objetivos propuestos.

6.1. Percepción de los profesionales sobre los cambios en los CEPA en el municipio de Zaragoza, desde su apertura hasta la actualidad

Para abordar estos cambios es interesante tener en cuenta la evolución de los centros, su oferta educativa y formativa, así como la evolución respecto a la situación del alumnado y del profesorado.

Los CEPA surgieron en España, y en concreto en Zaragoza, en los años 80 del siglo XX (Dirección Provincial, 1996). En el caso de los CPEPA, sus edificios previamente fueron colegios de Primaria construidos entre los años 20 y 70, también del siglo XX. La mayoría de las personas docentes de este estudio (86,36 %) están seguras de conocer las historias de sus respectivos centros, afirmando que les parece positiva la evolución de los mismos desde su apertura hasta la actualidad (77,27 %).

Por otra parte, casi todas las personas docentes (90,91 %) aseguran que la oferta educativa y formativa de los CEPA se ha ampliado significativamente en los últimos años, estando directamente relacionada con los diversos contextos sociales y laborales del alumnado (95,45 %). Dicha oferta, que varía dependiendo de los centros, comprende las siguientes enseñanzas: Formación Inicial (FIPA), Educación Secundaria (ESPA), acceso a la universidad, acceso a grado medio, Formación Profesional, preparación de la prueba libre de Competencias Clave N2 (nivel 2) para el Certificado de Profesionalidad, español como lengua nueva para personas extranjeras (ELE), cursos de inglés y cursos de informática. Aunque las ofertas educativas de los centros públicos y privados se parecen en lo que se refiere a la ESPA y las Competencias N2, la iniciativa privada de carácter social tiene más fortalecido el ámbito de la FIPA, con un mayor número de grupos y hasta 3 niveles, en lugar de los dos establecidos por el Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón. Dicha ampliación de los niveles en FIPA supone una estructura modular de las áreas de conocimiento que permite una formación mucho más personalizada (Fombona et al., 2019). Esta clase de oferta formativa que se da en la iniciativa social se caracteriza por ser flexible, significativa y funcional, respondiendo “[...] a las necesidades y deseos de las personas adultas, con especial

atención a las más vulnerables” (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021, p. 23). Es precisamente para dotar a los CEPA de esa flexibilidad pedagógica, para lo que el ^mALVA propone primero la autonomía de todos los centros.

Otro aspecto importante es la visibilidad de los centros y sus ofertas formativas. Si bien la totalidad de las personas docentes (100 %) considera que el material informativo de las actividades de los CEPA es accesible y está actualizado, según algo más de 1/3 (36,36 %) dicho material no ha cambiado a lo largo del tiempo para adaptarse a las nuevas tecnologías y a los diferentes contextos socioculturales de su alumnado potencial. Las vías principales por la que se publicitan las ofertas educativas y formativas son las páginas web de los centros y el boca a boca.

Como se ha visto en el marco de este estudio, la EPA supone una diversidad constante, porque los grupos de personas adultas son totalmente heterogéneos, y comprende todas las edades de la vida adulta (Fombona et al., 2019; Martínez, 2014). Todas las personas docentes (100 %) coinciden en que las matriculaciones por curso académico de los CEPA han aumentado bastante en los últimos años, y casi todas (95,46 %) coinciden en que las características socioculturales del alumnado han variado en mayor o menor medida desde su apertura hasta nuestros días.

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en los CPEPA a comienzos de los años 90 coincidió con una recesión económica en España, que se tradujo en un aumento del desempleo y a su vez en una grandísima demanda de quienes se quedaron en el paro y tenían solamente el graduado escolar. Por el contrario, durante la pandemia de la COVID-19 en 2020 hubo mucho alumnado que dejó su formación en los CEPA, descenso del que a partir de 2022 se han ido recuperando poco a poco los centros en términos de matriculaciones.

Una amplia mayoría de las personas docentes (68,18 %) afirma que desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOMLOE (2020) los contenidos y programaciones curriculares de los CEPA se han ido adaptando a las distintas tipologías de alumnado y a sus necesidades, salvo alguna voz discrepante, que considera que LOMLOE no es adecuada para la EPA.

Hace 25 años el alumnado de los centros EPA era principalmente de origen español, que o bien había abandonado los estudios y quería retomarlos o bien había ido poco o nada a la escuela y quería alfabetizarse. Algo después, 15 años atrás, el grueso del alumnado se matriculaba en FIPA mayoritariamente porque era la forma que las trabajadoras y los trabajadores sociales tenían de certificarles la contraprestación para cobrar el IAI (Ingreso Aragonés de Inserción). Desde el Ingreso Mínimo Vital de 2020, para el que no se pide

contraprestación alguna para cobrarlo, todo ese alumnado, en su mayoría de etnia gitana, prácticamente ha desaparecido.

Una parte alumnado español es gente mayor que dejó de estudiar y quiere retomar sus estudios. También hay un gran porcentaje de alumnado de edad más avanzada, personas jubiladas o a punto de jubilarse, que se matricula para aprender informática, inglés, geografía o enseñanzas como la historia de Aragón.

En la actualidad el alumnado de los CEPA se matricula principalmente en ESPA, bien porque tuvo que dejar de estudiar en su día por sus circunstancias sociales, sobre todo mujeres; o bien porque proviene de Latinoamérica, sin estudios o con un nivel bajo de estudios, como en el caso de Ecuador, Guatemala o Nicaragua, etcétera. Este alumnado latinoamericano forma parte de la mayoría migrante de los CEPA (80 % y hasta 90 % si se considera el origen familiar), muestra de las nuevas realidades demográficas (personas que llegan de fuera huyendo de la pobreza, de la guerra, buscando asilo político, etc...), por lo que ha aumentado el número de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), enseñanza cada vez más necesaria y demandada para la que no todo el profesorado está adaptado, al carecer de una formación específica en enseñanza de ELE (Legaz y Toscano, 2022). Dicha demanda del ELE se debe al desconocimiento de la lengua española y la necesidad de aprenderla para integrarse en la sociedad (Fombona y Pascual, 2019; Legaz y Toscano, 2022).

De este alumnado procedente de otros países, hay una gran proporción de mujeres con necesidad de aprender español, que vienen del Norte de África, sobre todo marroquíes, de África subsahariana; y también ucranianas a raíz de la guerra, además de algunas de Rumanía y de Bulgaria. Mención aparte requiere un tipo de alumnado sudamericano, que acude a los CEPA porque, a pesar de tener cierta formación en sus países de origen, sus titulaciones no se convalidan en España. En este mismo sentido y solo en casos puntuales, existe un alumnado procedente de los países del este Europa ya mencionados, que viene sin titulaciones pero con niveles académicos muy buenos.

En cuanto a si el porcentaje de alumnado que abandona sus estudios o su formación es elevado o si ha aumentado significativamente en los últimos años, los resultados de cuantitativos de este estudio no son aclaratorios. La misma falta de claridad se da al preguntarse si el porcentaje de quienes finalizan sus estudios o formación es elevado o si ha aumentado significativamente en los últimos años. En ambos casos, se da una alta variabilidad en el escalado de las respuestas, siendo su distribución muy heterogénea y poco concluyente. En este sentido resultan más aclaratorias las respuestas cualitativas de las personas responsables de dirección entrevistadas, que coinciden en que a comienzos de curso se matricula mucha gente,

de la que una parte acude al centro regularmente y otra que desaparece. En este último caso, los centros se ponen en contacto con ese alumnado. Es decir, que hay un porcentaje crónico de abandono, en el que muchas de las personas que se matriculan en septiembre dejan de acudir a los CEPA a principios de año, pudiendo llegar a un 50 % de abandono en febrero.

Sin embargo, hay otro porcentaje en el que a las personas adultas se les suele complicar la vida personal y, cuando dejan de ir al centro, luego les cuesta volver, muchas veces por no tener que dar explicaciones. Como parte de la labor tutorial, ante esto el tutor o la tutora llama a la persona afectada para facilitar su vuelta a clase y la continuidad en su formación, facilitando así su asistencia y permanencia en el centro, haciendo de la humanización esa piedra angular de la EPA, tal y como propone el ^mALVA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

En español como lengua extranjera (ELE) la tasa de abandono es muy alta, habiendo poco alumnado que repita de un curso para otro. Esto se debe a que el alumnado deja de ir a clase cuando cree que ya ha alcanzado el nivel competencial de comunicación oral que necesita, tal y como explican las necesidades y motivaciones del alumnado migrante que desconoce la lengua española (Fombona y Pascual, 2019; Legaz y Toscano, 2022). Esto hace que los grupos de español, además de una gran demanda, tengan también una gran movilidad. También son los grupos de mayor demanda.

Respecto a si en las evaluaciones internas de los CEPA se tienen en cuenta las opiniones del alumnado, prácticamente todo el profesorado (100 %) está muy de acuerdo en ello, lo que redundaría en que sus programas formativos sean diseñados desde una perspectiva inclusiva y transformadora, tal y como piden Fombona et al. (Fombona et al., 2019). Se hace efectiva así la opción de Freire por el diálogo entre alumnado y profesorado, que garantiza el derecho a la diversidad y el respeto a la igualdad de todas las personas (Flecha, 2004).

Una peculiaridad del C2 (Centro Dos), que lo hace especial con respecto a los CPEPA del resto de Zaragoza, es que de él depende el personal docente que trabaja en el Centro Penitenciario de Zuera. En el centro penitenciario hay unos 1.000 presos de los cuales matriculados hay alrededor de 1/3, siendo la escuela su actividad principal. Debido a la idiosincrasia del mundo carcelario y a las circunstancias de las personas reclusas, en el centro penitenciario hay muchísimo movimiento de matriculaciones, con muchas altas y muchas bajas continuadas. Por ello el C2 tiene una matrícula abierta en el centro penitenciario durante casi todo el curso, que suele acabar entre altas y bajas con unas 650 personas matriculadas todos los años. Todas las semanas se cursan las matrículas a 10-15 personas del centro penitenciario.

Durante muchísimos años en todos los CEPA, públicos y privados, las plantillas de profesorado han sido muy estables, porque todo el personal docente inicial empezó muy joven en 1984 y han estado 30 años juntas y juntos. Fueron las personas que pusieron en funcionamiento los centros de adultos en Zaragoza, Aragón y toda España. Eran plantillas muy estables formadas por maestras y maestros, a quienes se sumaría el profesorado de Educación Secundaria a principios de los años 90, con la entrada en vigor de la LOGSE.

Los claustros, que cuentan con plantillas de entre 5 y 19 personas docentes, son más estables cuanto menor es su número de docentes. Recientemente, muchas de aquellas primeas plantillas de maestras y maestros que empezaron en los 80 se han jubilado. En este momento otras maestras y otros maestros, que desde siempre habían querido trabajar en los CPEPA, han podido hacerlo ahora, con más de 200 puntos, pero a poco tiempo también de jubilarse, por lo que su permanencia en los centros es de 1 y 6 años como mucho. Consecuencia de ello es que las plantillas actuales tengan un elevado número de docentes con 10 o menos años de experiencia, siendo cada vez más reducido el grupo de quienes llevan dos o más décadas de dedicación en la EPA. Este problema de relevo generacional, que junto a las interinidades afecta directamente a la estabilidad de algunas plantillas, volverá a repetirse muy pronto con el profesorado de Secundaria, en cuanto este alcance la edad de jubilación.

Por otro lado, e independientemente de las motivaciones que llevan a cada persona docente a trabajar en un centro de EPA, una vez dentro todas acaban teniendo o consolidando un fuerte compromiso social. En los centros de iniciativa privada, los equipos educativos estuvieron sostenidos desde sus inicios por una gran masa de voluntariado, que en el caso del centro que ha participado en el estudio (C5) llegó a estar formada por entre 50 y 60 personas. Sin embargo, en la última década el voluntariado en EPA ha descendido drásticamente, dedicándose solamente a tareas muy concretas. Según este mismo centro, aquel voluntariado era un valor que generaba una convivencia pedagógica entre las personas voluntarias y las docentes contratadas, sin que estas fueran sustituidas por aquellas. Esa convivencia pedagógica de la sociedad, junto a la libertad y el desarrollo de las personas, es precisamente la practicada en la pedagogía de Freie (Flecha, 2004).

Prácticamente el 75 % del profesorado (72,73 %) está en mayor o menor medida de acuerdo en que sus centros siempre han contado con el personal docente suficiente para el número de alumnas y alumnos cada curso académico, siéndolo dicho personal también suficiente en la actualidad (77,27 %). Casi la totalidad (95,45 %) están de acuerdo en mayor o menor medida en que la cualificación del profesorado respecto a la EPA ha mejorado significativamente desde la apertura de los centros, contando en la actualidad con la titulación

adecuada y específica para el desempeño de su trabajo, a pesar de que autoras/es como Fombona et al. llegan a mencionar la posibilidad de una formación específica de EPA que incluyera una especialización inicial (Fombona et al., 2019). En ese mismo sentido el ^mALVA propone dicha “formación específica en EPA tanto en las facultades de educación como en los centros de formación del profesorado” (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021, p. 23).

A este respecto, un porcentaje muy elevado (86,36 %) afirma que los centros tienen acceso a programas de formación continua relacionada con la EPA; si bien hay quien considera que dicha formación es más teórica y normativa que práctica, y quien cree que harían falta más actividades formativas para dotar a los profesionales de herramientas con las que afrontar las necesidades de la EPA.

En lo que sí coincide todo el profesorado (100 %) es en que su organización en los centros ha mejorado significativamente desde que fueron creados, así como en que en que dicha organización optimiza la atención al alumnado en relación a sus necesidades educativas y formativas.

La forma de dotación de las plazas docentes para el centro penitenciario, dependiente del C2 (Centro Dos) se hace únicamente por comisiones de servicios específicas para aulas penitenciarias, para las que las personas candidatas tienen que hacer un proyecto educativo y defenderlo.

6.2. Funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Todas las personas docentes participantes en este estudio (100 %) están en general muy de acuerdo en que sus centros ofrecen orientación educativa y formativa personalizada y adecuada al alumnado potencial de sus entornos, así como en que dicha orientación ha mejorado en los últimos años. La figura de la orientadora o del orientador (que generalmente da clases y, en algunos casos, es la misma persona encargada de la dirección), es fundamental en los centros de EPA, tanto para ubicar contextual y académicamente al alumnado cuando llega, como para orientarle y hacerle un seguimiento cuando marcha después. En función de la prueba VIA (Valoración Inicial del Alumnado) y otras consideraciones, la orientadora o el orientador aconseja a cada persona respecto a las posibilidades de su aprendizaje y formación, según los propósitos y posibilidades de cada caso. Lógicamente, la orientadora o el orientador tiene mucho trato con todo el alumnado en los centros de ordinario, pasando por todos los grupos para informales de sus horarios, haciendo visitas concretas en periodos de presentación

para pruebas libres y, a quienes están a punto de acabar su aprendizaje, hablarles de cuáles son las salidas que tienen. Todos estos resultados sintonizan por completo con la propuesta del ^mALVA de impulsar la información, la asesoría y el acompañamiento para humanizar la EPA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

A falta de un marco legislativo propio, la Unidad de Educación Permanente y a Distancia del Gobierno de Aragón se empeñó hace muchos años, y lo ha conseguido, en dotar a la EPA de Aragón de herramientas específicas para las personas adultas. Una es el DOC y otras las IOF, unas instrucciones de organización y funcionamiento específicas exclusivamente para CPEPA. Esto ha conseguido que en los últimos años los CEPA en el municipio de Zaragoza hayan avanzado en la unificación y claridad de criterios se refiere.

Casi la totalidad del personal docente (95,45 %) está muy de acuerdo en que los contenidos de las programaciones de EPA se han ido actualizado en función de los nuevos desarrollos curriculares y en que el material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) está actualizado al currículo vigente y al contexto del alumnado. Una gran mayoría (86,36 %) está además muy de acuerdo en que las metodologías de las programaciones han evolucionado desde la apertura de los CEPA, estando la totalidad (100 %) de acuerdo en que en las últimas décadas dichas metodologías se han adaptado a los nuevos retos y necesidades de la EPA, en función del tipo de oferta educativa, de los objetivos y del contexto sociolaboral del alumnado. Estos resultados concuerdan con el análisis de la UNESCO de 2016, que situaba a la EPA como un componente clave en las sociedades actuales y con una alta contribución a la Agenda para el Desarrollo Sostenible fijada para 2030 por la ONU (Fombona y Pascual, 2019). Asimismo, esa adaptación metodológica, en función también del contexto sociolaboral del alumnado, hace de la tarea de quienes enseñan una mediación solamente efectiva a partir de la acción positiva de quienes aprenden (Marzo, 2017).

Eso se traduce en que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EPA tienen muy presente la atención a la diversidad. Así, por ejemplo, en algunos centros como el C3, el enfoque pedagógico en la Formación Inicial (FIPA) es eminentemente competencial, en absoluta sintonía con la idea fundamental de la UNESCO de terminar con las desigualdades sociales para facilitar a las personas adultas el ejercicio de su ciudadanía, mediante la alfabetización básica y la Formación Profesional (Berthet, 2013). El alumnado no copia ni hace caligrafía, importando muy poco la ortografía que se corrige, y dando importancia a la capacidad del alumnado para estructurar pensamientos, escribir esos pensamientos o encontrar el sentido a los textos que lee. En este enfoque eminentemente competencial, el objetivo de la

FIPA es que el alumnado pueda participar de la sociedad en la que vive, priorizando todo tipo de alfabetizaciones y competencias clave (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

Asimismo, la práctica totalidad de docentes (95,45 %) está de acuerdo en mayor o menor medida que desde la apertura de los CEPA hasta la actualidad se han implementado medidas para garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Según todas las personas docentes de este estudio (100 %), en sus centros existen procesos periódicos de evaluación de la EPA. Prácticamente todas las personas docentes coinciden al afirmar que dichas evaluaciones internas han llevado a una mejora continua de la EPA en los centros los últimos años. A este respecto, los CPEPA tienen un sistema de gestión de la calidad consistente en auditorías mutuas entre pares de centros, de manera que un centro audita al otro y viceversa.

Respecto a los materiales didácticos, se trabaja mucho con apuntes y dicho material es confeccionado por los centros y puesto a disposición del alumnado, ya sea en plataformas digitales como Classroom, en forma de fotocopias sueltas o como dosieres. Teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado tiene un bajo poder adquisitivo, algunos centros proporcionan gratuitamente dichas fotocopias y dosieres y, en otros casos, el alumnado ha de pagar un módico precio por ellos.

En cuanto a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en general los centros de EPA tienen buenas dotaciones informáticas y de ordenadores portátiles, gracias en parte a los fondos MRR (del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia) con los que la Unión Europea ayuda a sus estados miembros. A través de estos fondos ha llegado recientemente una dotación informática del Ministerio de Educación para combatir la brecha digital, a aquellos CPEPA de Aragón que hace dos años, tras una preselección de 30 entre 36 totales de los ámbitos rural y urbano, se comprometieron a formar a una serie de personas en 2023 y 2024. Gracias a un programa de intercambio de intercentros, también del Ministerio, con cinco centros más (de La Palma de Gran Canaria, San Cugat del Vallés, Madrid, Toledo y Granada), uno de los CPEPA está implantando el enfoque pedagógico del STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics).

Por otra parte, en el centro penitenciario dependiente del C2, la EPA se da exactamente en las mismas condiciones y con los mismos dosieres que en el CPEPA. La única diferencia es el entorno y que es un medio cerrado, en el que no se puede utilizar internet, además de otros condicionantes debidos a su idiosincrasia muy particular. A pesar de esto y aunque en el centro penitenciario todo el material de aprendizaje tiene que darse en papel, los docentes sí que disponen de internet como recurso en los ordenadores del aula. Por ley, el material escolar lo pone el propio centro penitenciario.

6.3. Carencias materiales y humanas de los centros

En cuanto a los medios, los CPEPA son centros que están absolutamente infradotados, sobre todo en la ciudad, ya que en el ámbito rural los ayuntamientos apuestan por ellos, al considerarlos esenciales para vertebrar y para fijar población en el territorio. En el municipio de Zaragoza los edificios de los CPEPA, además de muy viejos, son propiedad municipal y están cedidos para uso educativo al Gobierno de Aragón. A diferencia de los centros de Educación Primaria (donde los gastos de conserjería y mantenimiento son asumidos por el ayuntamiento, y los de funcionamiento y profesorado por el Gobierno de Aragón) o de los institutos de Secundaria (donde todos los gastos son asumidos por el Gobierno de Aragón), en los CPEPA los gastos de conserjería y profesorado son asumidos por el Gobierno de Aragón pero el ayuntamiento no se hace cargo del mantenimiento. La financiación de cada CPEPA es exclusivamente a través de un libramiento, o sea, un dinero que se les da a través de la Dirección General de Presupuestos, y con el que pagan los gastos corrientes de luz, agua y calefacción, entre otros.

Tras un recorte paulatino de la financiación en los últimos años, en enero de 2025 se comunicó a los centros un nuevo recorte presupuestario de funcionamiento de más de un 40 %, lo que a los CPEPA más pequeños afecta al gasto que pueden permitirse en gasoil y en nuevos proyectos, pero que en los CPEPA más grandes y con gastos mayores supone una infrafinanciación. La única explicación que se ha dado a los centros por parte de la Administración es que esta necesita disponer de un remanente, por si vuelve a peligrar la estructura del edificio de otro centro y han de trasladarlo, como ha sucedido a principios de este curso con el CPEPA Concepción Arenal, motivo por el que le fue imposible participar en el estudio de este TFG.

El caso del CPEPA Concepción Arenal, aunque el más extremo, es común a todos los CPEPA del municipio de Zaragoza. Así, en las entrevistas con las personas responsables de dirección de los centros, se ha encontrado que hay:

- Centros sin salida de emergencia ni acceso para personas con discapacidad a las plantas superiores, sin ascensores, y con múltiples barreras arquitectónicas.
- Centros con una afluencia diaria de 500 personas, que solo pueden permitirse el pago de 2,5 horas al día a una empresa de limpieza externa.
- Centros con goteras en los techos y otros problemas de fontanería.
- Centros que no se pueden permitir el gasto en gasoil para mantener calientes sus aulas durante los meses de invierno y en los que se cuele el aire por las ventanas.

- Centros con tejados de fibrocemento con amianto, que incumplen la legislación para la retirada de amianto vigente en España desde 2006.

A este respecto, es urgente eliminar los recortes presupuestarios y hacer una fuerte inversión en infraestructuras y recursos, tal y como propone el ^mALVA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

6.4. Necesidades y retos de la EPA en los centros del municipio de Zaragoza

Alrededor de las 3/4 partes de las personas docentes (72,73 %) conocen en mayor o menor medida los retos del manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta, y ven (77,27 %) una coherencia entre la oferta educativa y formativa de sus centros y dichos retos (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021). Sin embargo, las dotaciones económicas de la Administraciones, para que los centros de EPA puedan desarrollar sus proyectos siguiendo las orientaciones del manifiesto ALVA, son insuficientes. En el caso de los centros de EPA privados, no hay ninguna administración que los financie directamente, por lo que tienen que solicitar financiación a muchas administraciones y hacer los correspondientes proyectos que encajen en sus modelos educativos.

En el caso concreto de los CPEPA del municipio de Zaragoza, como ya se ha visto, estos necesitan una mayor dotación presupuestaria incluso para poder hacer frente a los gastos corrientes. Y debido a la antigüedad y al estado precario de sus edificios, sigue siendo necesario eliminar barreras arquitectónicas.

Otro de los problemas de los CPEPA en el municipio de Zaragoza, extensible a todo Aragón, es la casi total ausencia de personal administrativo en sus plantillas, recayendo dichas funciones en las personas responsables de dirección y el resto del profesorado. Esto es algo que merma considerablemente el tiempo que el profesorado puede dedicar a la gestión pedagógica, y a lo que la Administración también debería poner remedio.

A pesar de que fueron muchas las personas docentes dedicadas a la EPA que participaron con propuestas en la confección de la Ley 2/2019 de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón, se necesita una mayor comprensión por parte de la Administración y que esta conozca el funcionamiento de la EPA. Solo así se podrá ofrecer una enseñanza más práctica y adaptada a las características de las personas adultas, y no desde el enfoque de las enseñanzas que se imparten en los centros de primaria y secundaria.

Aunque los resultados del cuestionario al profesorado dan un 72,73 % de respuestas de acuerdo en que los centros siempre han contado con personal docente suficiente en cada curso,

según las personas responsables de dirección, además de un mayor presupuesto, los centros de EPA necesitan más plantilla para poder ampliar y diversificar los tipos de enseñanzas que ofertan. Así, por ejemplo, debido a la grandísima demanda de personas que necesitan urgentemente aprender español para poder ejercer una ciudadanía activa (Fombona y Pascual, 2019; Legaz y Toscano, 2022), hace falta que en todos los centros se duplique o triplique el profesorado de español.

También es necesario dar al personal docente tiempo que no sea lectivo, para que pueda darse la reflexión pedagógica, dentro del marco pedagógico del diálogo social de Freire (Flecha, 2004) y de la humanización propuesta por el ^mALVA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

En ese mismo marco dialógico y humanista, es necesaria una mayor reflexión continua en red por parte de quienes se dedican a la EPA. A este respecto, se debe reflexionar en profundidad sobre lo es y lo que significa que una enseñanza sea posobligatoria, cómo atender a la población adulta y lo que se puede exigir a una persona adulta en horas lectivas y de estudio. En definitiva, establecer esa relación dialógica entre docentes y con el resto de agentes que forman parte del ecosistema del ALV (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021), garantista de la diversidad y la igualdad de todas y todos, tan característica de la pedagogía de Freire (Flecha, 2004).

A esto se suma, como ya se ha visto, que apenas hay publicados materiales de EPA bien adaptados, que partan de la realidad de las personas adultas y que estén pensados para ellas, en lugar de partir de la adaptación de materiales de la Educación Primaria. Esto conlleva que el profesorado de los centros de EPA tiene que invertir una gran cantidad de su tiempo en la confección de dichos materiales.

La EPA tiene que avanzar observando a la sociedad para darle una respuesta. Los retos de la EPA seguirán requiriendo de mucha flexibilidad en lo pedagógico, de cara a seguirla adaptando a los cambios periódicos normativos y curriculares, tal y como se recoge en las propuestas del ^mALVA (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021). Para ello son necesarios un mayor conocimiento y una mayor valoración de la EPA, teniendo en cuenta sus peculiaridades, por parte de la Administración. En este sentido y para dar salidas laborales al alumnado, es necesario continuar uniendo más la EPA con la Formación Profesional, pilar básico junto a la alfabetización de migrantes, según la UNESCO, para terminar con las desigualdades sociales (Berthet, 2013).

A pesar de que en los últimos 20 años ha habido cuatro cambios curriculares en la ESPA, es positivo que la ley refleje que en la EPA hay que hacer un currículo adaptado y se

sigan, por lo tanto, adaptando los currículos. Sin embargo todo ello sigue siendo insuficiente, por lo que no es casual que la primera de las propuestas del mALVA sea precisamente la petición de un marco legislativo propio para la EPA y una actualización curricular (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021).

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que el reciclaje empresarial es también una formación y como tal se debería considerar como parte del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, para que las personas puedan desarrollar las dimensiones humana, personal, social, académica y profesional (Berthet, 2013; UNESCO, 2014).

En estos momentos los CPEPA tienen un reto, que es toda la nueva legislación de Formación Profesional, decretos estatal y autonómico de 2023 y 2024, respectivamente, de los que se han de desarrollar normativamente muchos de los aspectos que en ellos vienen recogidos, pero no detallados. En este sentido también podría regularse que las pruebas del acceso a grado se pudieran corregir en los propios CPEPA, para que estos centros, sobre todo los más pequeños, tuvieran más alumnado.

La EPA tiene un reto, acelerado por la pandemia de la COVID-19, que es la digitalización de la vida cotidiana, especialmente la digitalización del acceso a los servicios y a la Administración. A este reto se suma la entrada de la IA (Inteligencia Artificial) también en nuestras vidas. Para afrontar todo ello el mALVA propone hacer una “transición a un nuevo modelo multimodal, flexible y digital, que prioriza habilidades para la vida, todo tipo de alfabetizaciones y competencias clave” (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021, p. 23).

Por último, uno de los grandes retos de la EPA es darse a conocer como enseñanza con entidad propia y dar a conocer el funcionamiento de sus centros, de igual modo a como se dan a conocer otro tipo de enseñanzas y de centros dedicados a ellas. Por un lado, con la labor divulgativa de los propios centros, que ya tratan de darse a conocer mediante charlas en centros de vida social en sus barrios y en centros de enseñanza como institutos de Secundaria o la propia Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Y, por otro lado, sería interesante que en esta Facultad de Educación y en el resto de centros de formación de profesorado se hablara, mucho más y con mucha más hondura, de la EPA, como una opción más, llena de posibilidades, para quienes van a dedicarse a la docencia, como ya se viene haciendo en el ámbito de la investigación desde inicios del siglo XXI (Pac, Cano y García, 2013). Todo ello con vistas a que en un futuro próximo sea una realidad la propuesta del mALVA de una “formación específica en EPA, tanto en las facultades de

educación como en los centros de formación de profesorado” (Comunidad de Docentes de Personas Adultas, 2021, p. 23).

7. Conclusiones

La Educación de Personas Adultas ha evolucionado positivamente en el municipio de Zaragoza, desde la apertura como tales de los centros públicos y privados hace ahora 40 años, es mucho lo que todavía queda por avanzar. A pesar de lo avanzado en funcionamiento, organización y unificación de criterios, sigue haciendo falta un marco legislativo estatal propio y uno autonómico que permitan desarrollar plenamente la diversidad de adaptaciones curriculares que la EPA demanda. A la vez es necesario que las Administraciones Públicas (estatal, autonómica y local) tomen en serio la EPA y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, empezando por no dejar vacíos de responsabilidad, como ocurre en el caso del mantenimiento de los edificios de los CPEPA en el municipio de Zaragoza, abandonados ahora mismo por el Ayuntamiento y el Gobierno de Aragón a su suerte. En este mismo sentido, es preciso que el Gobierno Autonómico de la Comunidad Autónoma de Aragón aumente las dotaciones presupuestarias y las plantillas docentes de los centros de EPA, además de comenzar a dotarlos de personal administrativo, a fin de dignificar los medios materiales y humanos con los que ahora mismo estos centros sobreviven como pueden.

Vivimos en un mundo global, migrante, diverso y en constante cambio, en el que la sociedad del siglo XXI va a tener que seguir dando respuestas educativas y formativas, tanto a las nuevas necesidades como a las ya existentes, de todos y cada uno de sus miembros. Y para ello hace falta una Educación de Personas Adultas reflexiva y solidaria, que esté bien atendida en sus necesidades materiales y personales, con los debidos cuidados a sus profesionales y a la razón de su encomiable trabajo: el alumnado.

8. Referencias bibliográficas

Berthet, G. (2013). De la Educación de Adultos a la Educación de Jóvenes y Adultos. Un recorrido sobre las transformaciones enunciativas del concepto. *Argonautas*, n° 3, 2013, 103–112.

Comunidad de Docentes de Personas Adultas (2021). *Manifiesto por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta*. ^mALVA. FADULTOS.

- Dirección Provincial de Zaragoza, Huesca y Teruel (1996). *La educación de personas adultas en Aragón*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección Provincial de Zaragoza, Huesca y Teruel, Zaragoza.
- European Commission (2017). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2767/076649>.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(2), 2004, 27-43.
- Flecha, R. y Alberto Torres, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. *Educación XXI, Vol. 3, nº 1, 2000*, 141–162.
- Fombona, J., García, M.S., Sierra, B., Pascual, M.A. y Molina, S. (2019). Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. *Enseñanza & Teaching, nº. 37, 1-2019*, 7-21.
- Fombona Cadavieco, J. y Pascual Sevillano, M.A. (2019). Formación de personas adultas, un análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 2019, 647-665.
- Igelmo Zaldívar, J. y Quiroga Uceda, P. (2021). Los viajes de Paulo Freire a España (1984-1994) y la consolidación del ámbito académico de la pedagogía social a partir de los años noventa. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2115143, 2021*, 1-18.
- Legaz Torregrosa, H. y Toscano Fuentes, C. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16 (33), 53–64.
- Ley 2/2019, de 21 de febrero, de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 45 de 6 de marzo de 2019).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 295 de 10 de diciembre de 2013).
- López Melgarejo, A.M. (2019). La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental. *Educatio Siglo XXI, vol. 37, nº. 2, 2019*, 267–286.
- Magaña Balanza, F.J. (2002). La educación de las personas adultas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Análisis de su nueva regulación jurídica según la Ley 16/2002, de 28 de

- junio, de Educación permanente de Aragón. *Flumen*, n.º 7, diciembre 2002, 193–207.
- Martínez de Morentin, J.I. (2014). La UNESCO y la educación a lo largo de la vida: la educación de adultos en la perspectiva de la educación internacional. *CIMIE14: 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Martínez, M.A. (2020). La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid durante el último cuarto del siglo XX. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n.º 36, julio-diciembre 2020, 113–127.
- Marzo Guarinos, A. (2017). La pedagogía de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes. *Quaderns d'educació contínua*, n.º 37, 2017, 109-117.
- Medina Fernández, O. (2020). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. UPLGC - Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Pac Salas, D.; Cano Escoriaza, J. y García Pascual, E. (2013). La educación de personas adultas en Comunidad Aragonesa: debilidades y fortalezas desde la perspectiva socioprofesional. *RASE*, vol. 6, n.º 3, 2013, 441–458.
- UNESCO (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. UNESCO, Brasilia.
- Universidad Popular de Zaragoza (1984). *I Jornadas de Educación de Adultos (Modelos formales y no formales)*. Universidad Popular de Zaragoza, Zaragoza.
- Viché González, M. (2023). La influencia de Paulo Freire en la animación sociocultural española. <http://quadernsanimacio.net>, n.º 37, enero de 2023, ISSN: 1698-4404.

ANEXO I
CUESTIONARIO

Percepciones de la Educación de Personas Adultas en el municipio de Zaragoza a través de los profesionales de centros públicos y privados

Marque si es hombre (H) o mujer

(M), indique numéricamente su edad en años, los años de experiencia como maestra/o y los años de experiencia en EPA (estos datos son obligatorios). A continuación responda las siguientes preguntas, marcando la opción que mejor refleje su opinión o conocimiento, según la escala del 0 al 5, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Género *

Hombre

Mujer

Edad *

Tu respuesta _____

Años de experiencia como maestra/o *

Tu respuesta _____

Años de experiencia en Educación de Personas Adultas (EPA) *

Tu respuesta _____

1. Conozco la historia del centro y la evolución que este ha tenido desde su apertura.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Me parece positiva la evolución del centro desde su apertura hasta la actualidad.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOMLOE (2020) los contenidos y programaciones curriculares del centro se han ido adaptando a las distintas tipologías de alumnado y a sus necesidades.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Conozco los retos del Manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (2021).

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Existe una coherencia entre la oferta educativa y formativa del centro y los retos del Manifiesto ALVA.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Las programaciones curriculares han evolucionado en cuanto a nuevas metodologías desde la apertura del centro hasta la actualidad.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Los contenidos de las programaciones se han ido actualizado en función de los nuevos desarrollos curriculares.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. El material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) con el que trabaja el alumnado está actualizado al currículo vigente y al contexto del alumnado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Se aplican diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del tipo de oferta educativa, de los objetivos y del contexto sociolaboral del alumnado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Dichas metodologías han ido evolucionando en las últimas décadas para adaptarse a los nuevos retos y necesidades de la EPA.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. La oferta educativa y formativa del centro se ha ampliado significativamente en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Las cualificaciones, diplomas y formación para la obtención de títulos y certificados están directamente relacionados con los diversos contextos sociales y laborales del alumnado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Desde la apertura del centro hasta la actualidad se han implementado medidas para garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. El material informativo de las actividades del centro es accesible al alumnado potencial del mismo y está actualizado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Los formatos de dicho material informativo han ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y a los diferentes contextos socioculturales del alumnado potencial.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. El centro ofrece orientación educativa y formativa personalizada y adecuada al alumnado potencial de su entorno.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. La orientación educativa y formativa del centro ha mejorado en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Las matriculaciones por curso académico del centro han aumentado significativamente en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Las características socioculturales del alumnado han variado significativamente desde la apertura del centro hasta la actualidad.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro es elevado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro es elevado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. La organización del profesorado en el centro ha mejorado significativamente desde la creación del mismo.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Dicha organización optimiza la atención al alumnado en relación a sus necesidades educativas y formativas.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. El centro siempre ha contado con el personal docente suficiente para el número de alumnas y alumnos cada curso académico.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. El personal docente es suficiente para el número de alumnas y alumnos promedio por curso académico.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. La cualificación del profesorado respecto a la EPA ha mejorado significativamente desde la apertura del centro hasta a actualidad.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. El profesorado del centro tiene acceso a programas de formación continua relacionada con la EPA.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. El profesorado del centro cuenta con la titulación adecuada y específica para el desempeño de su trabajo.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Existen procesos periódicos de evaluación de la EPA llevada a cabo en el centro.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Como parte de las evaluaciones internas del centro, se recogen y tienen en cuenta opiniones del alumnado.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Dichas evaluaciones internas han llevado a una mejora continua de la EPA en el centro en los últimos años.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

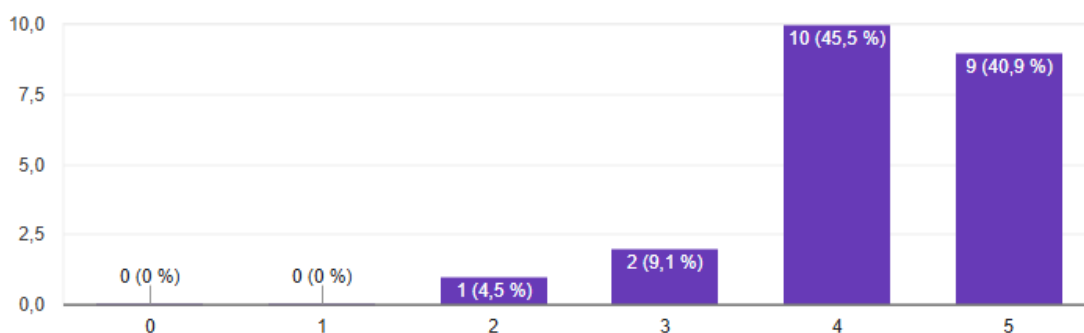
Me gustaría añadir (puede escribir lo que crea que puede sernos de utilidad dentro del recuadro).

Tu respuesta _____

ANEXO II
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

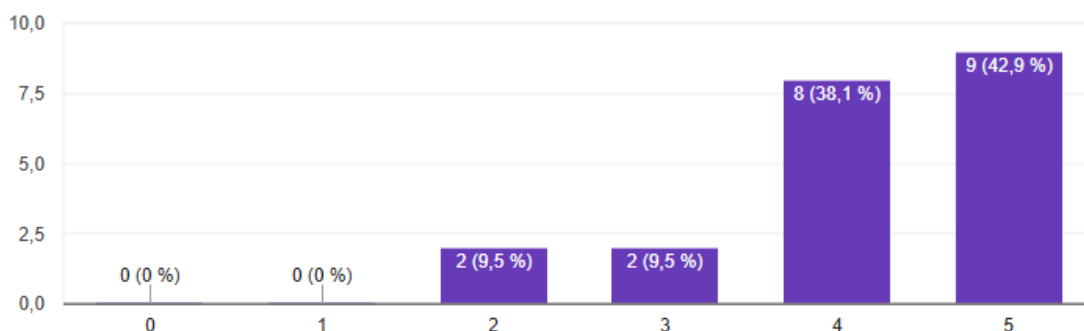
1. Conozco la historia del centro y la evolución que este ha tenido desde su apertura.

22 respuestas



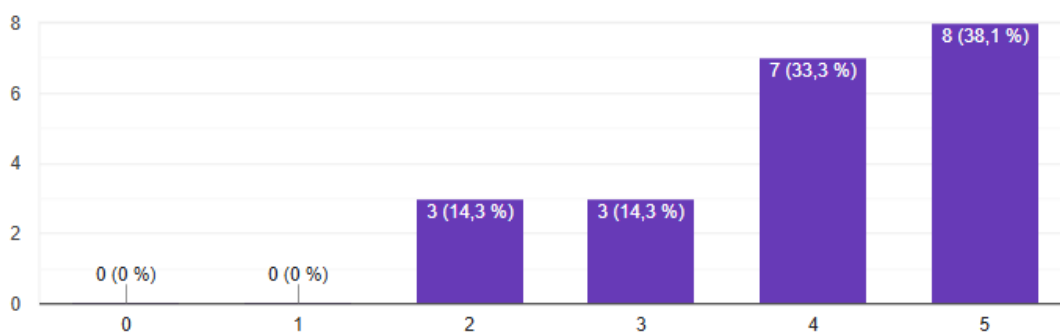
2. Me parece positiva la evolución del centro desde su apertura hasta la actualidad.

21 respuestas



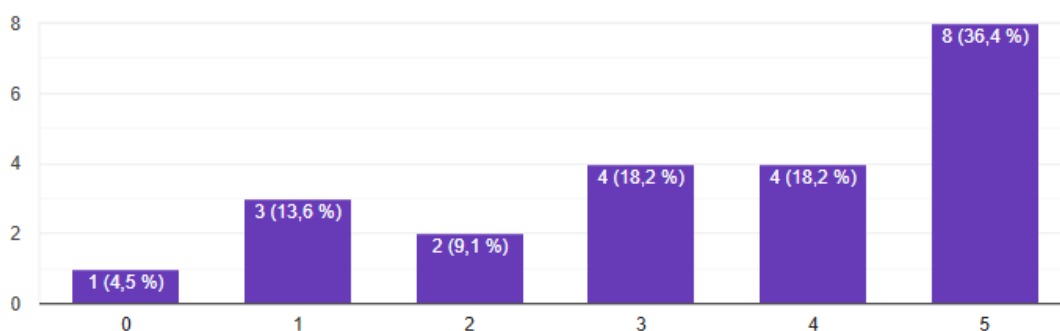
3. Desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOMLOE (2020) los contenidos y programaciones curriculares del centro se han ido adaptando a las distintas tipologías de alumnado y a sus necesidades.

21 respuestas



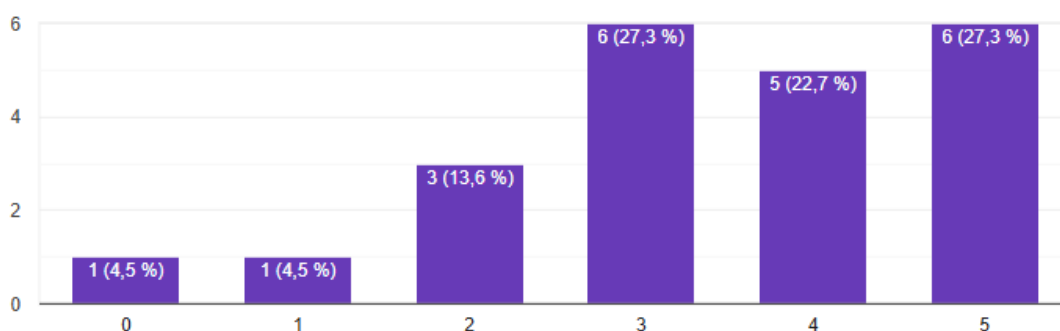
4. Conozco los retos del Manifiesto ALVA por el Aprendizaje a lo Largo de la Vida Adulta (2021).

22 respuestas



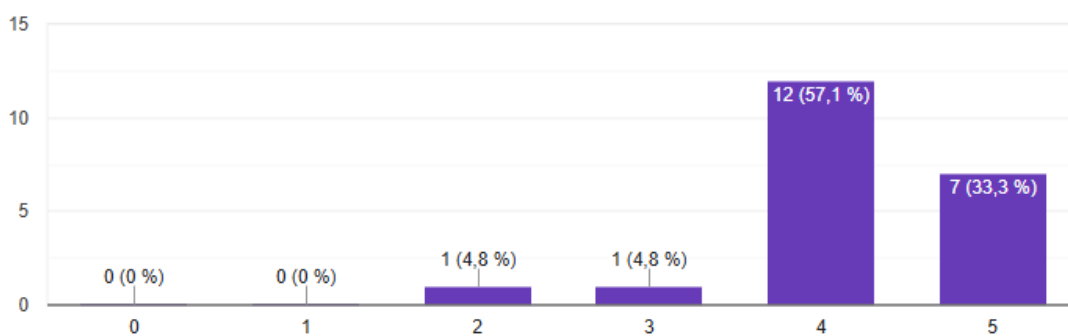
5. Existe una coherencia entre la oferta educativa y formativa del centro y los retos del Manifiesto ALVA.

22 respuestas



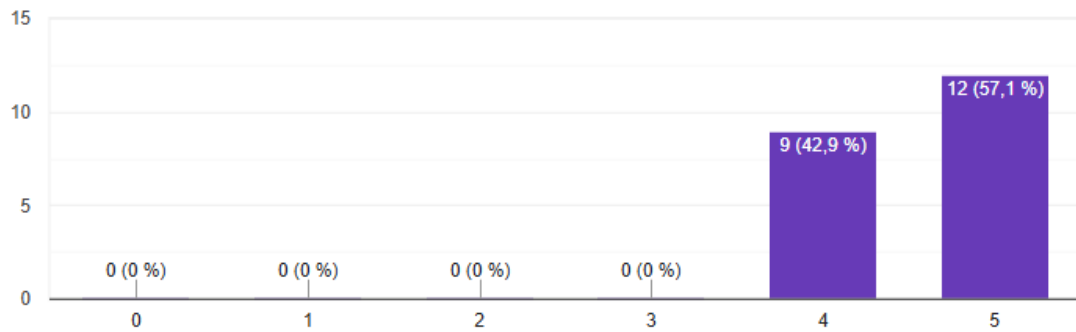
6. Las programaciones curriculares han evolucionado en cuanto a nuevas metodologías desde la apertura del centro hasta la actualidad.

21 respuestas



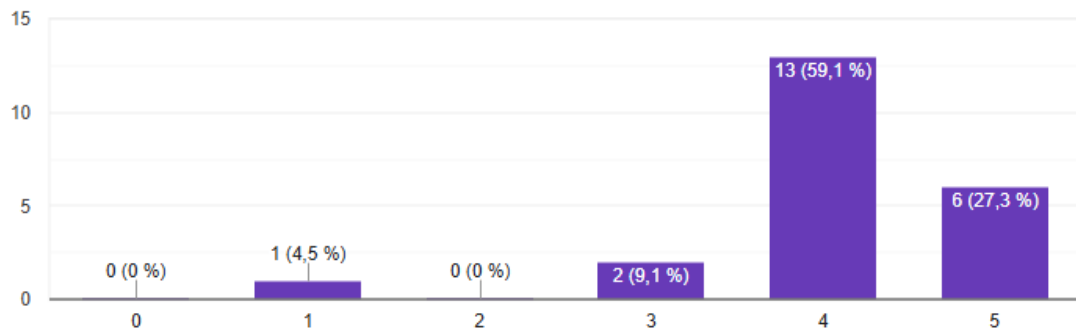
7. Los contenidos de las programaciones se han ido actualizado en función de los nuevos desarrollos curriculares.

21 respuestas



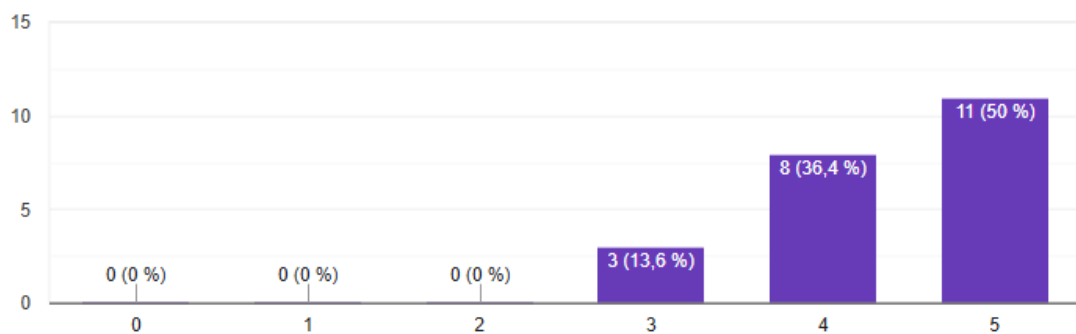
8. El material didáctico (libros, fichas, ejercicios, etc.) con el que trabaja el alumnado está actualizado al currículo vigente y al contexto del alumnado.

22 respuestas



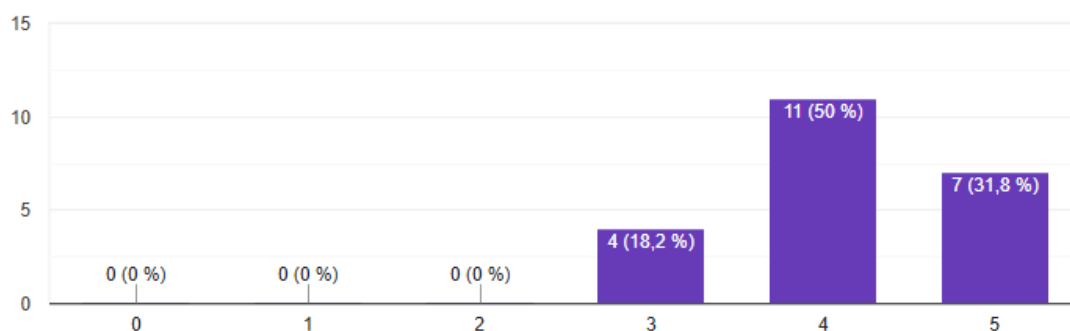
9. Se aplican diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del tipo de oferta educativa, de los objetivos y del contexto sociolaboral del alumnado.

22 respuestas



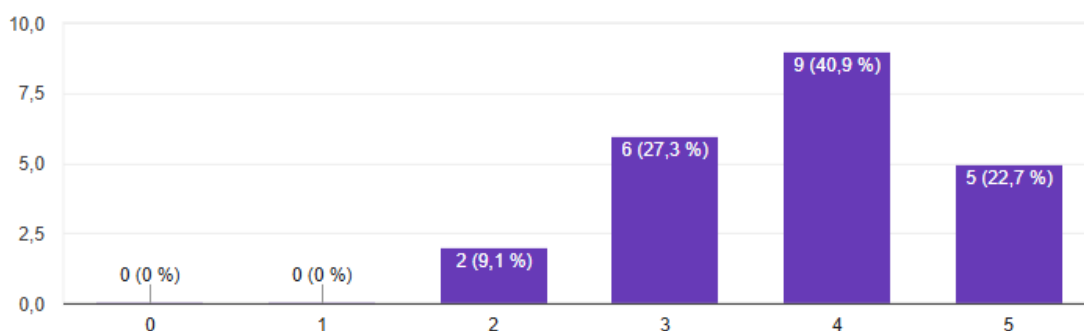
10. Dichas metodologías han ido evolucionando en las últimas décadas para adaptarse a los nuevos retos y necesidades de la EPA.

22 respuestas



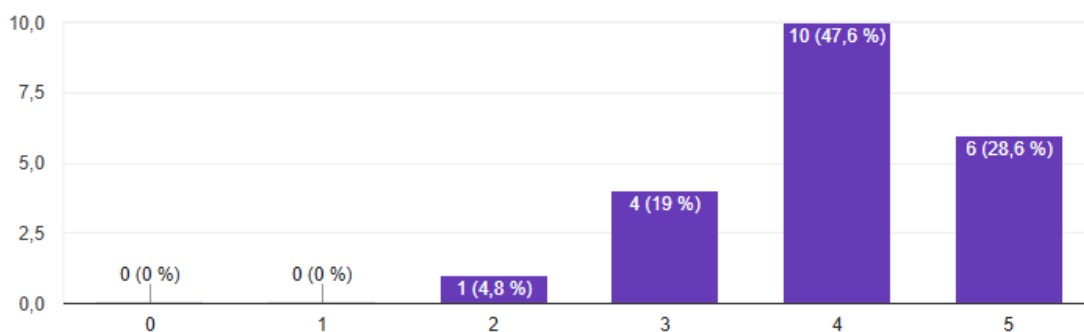
11. La oferta educativa y formativa del centro se ha ampliado significativamente en los últimos años.

22 respuestas



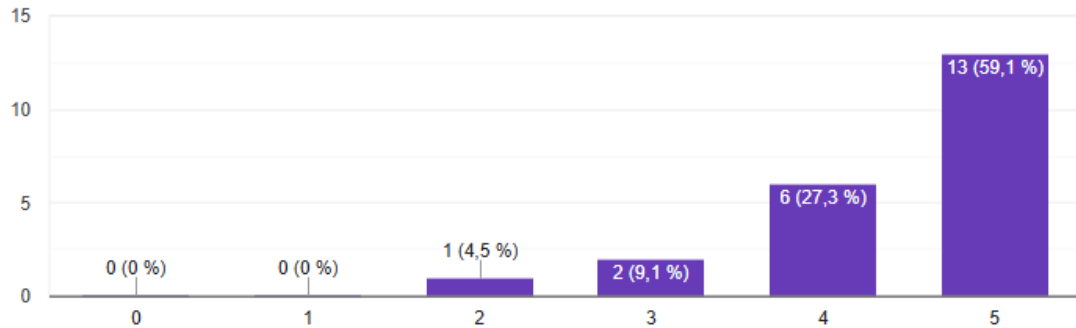
12. Las cualificaciones, diplomas y formación para la obtención de títulos y certificados están directamente relacionados con los diversos contextos sociales y laborales del alumnado.

21 respuestas



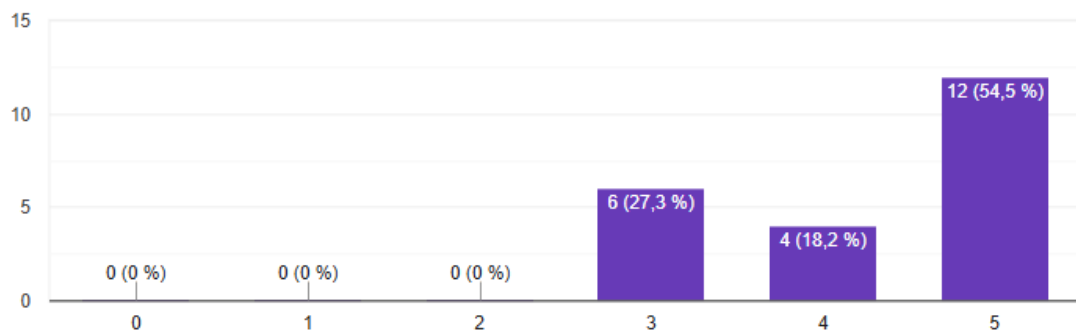
13. Desde la apertura del centro hasta la actualidad se han implementado medidas para garantizar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

22 respuestas



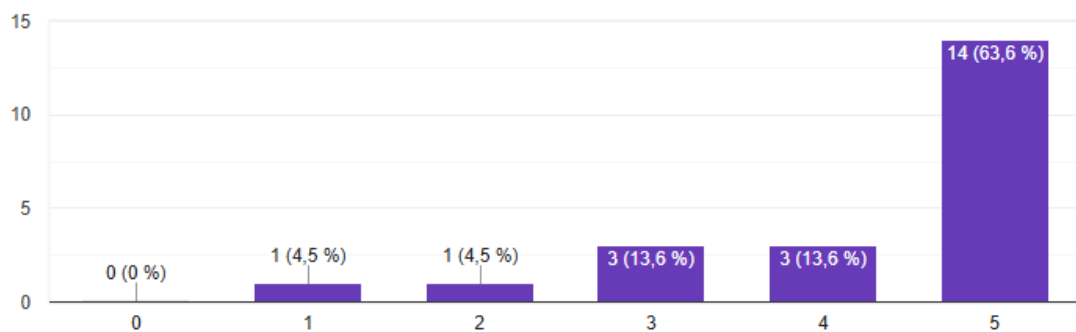
14. El material informativo de las actividades del centro es accesible al alumnado potencial del mismo y está actualizado.

22 respuestas



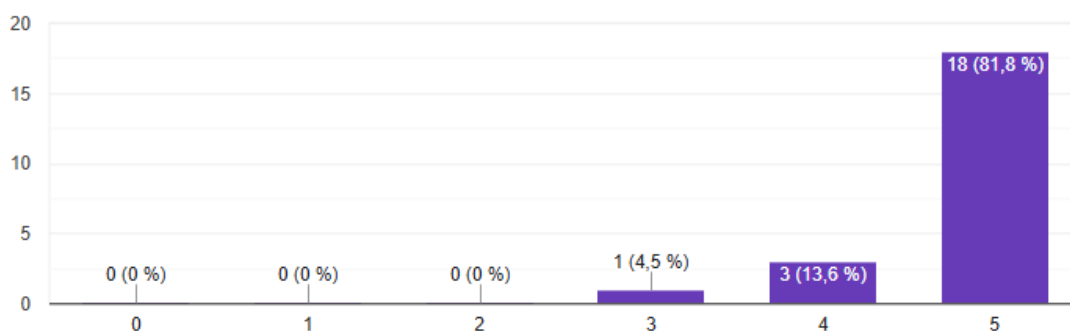
15. Los formatos de dicho material informativo han ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y a los diferentes contextos socioculturales del alumnado potencial.

22 respuestas



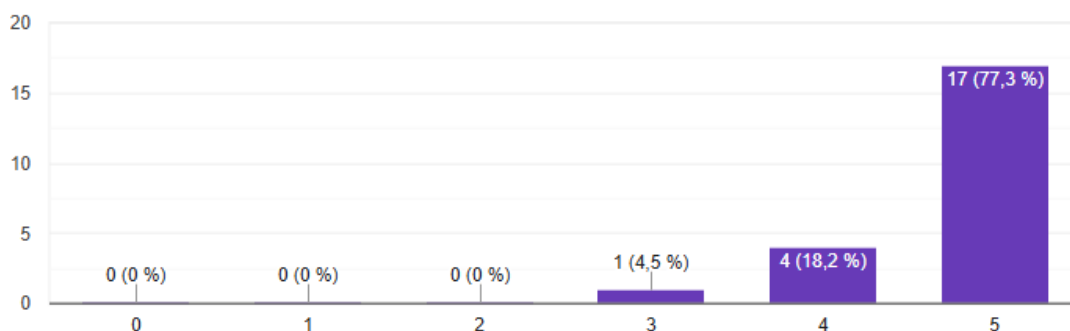
16. El centro ofrece orientación educativa y formativa personalizada y adecuada al alumnado potencial de su entorno.

22 respuestas



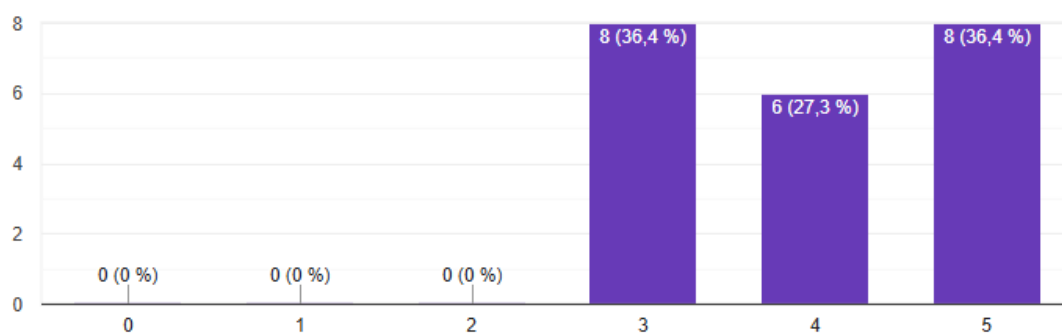
17. La orientación educativa y formativa del centro ha mejorado en los últimos años.

22 respuestas



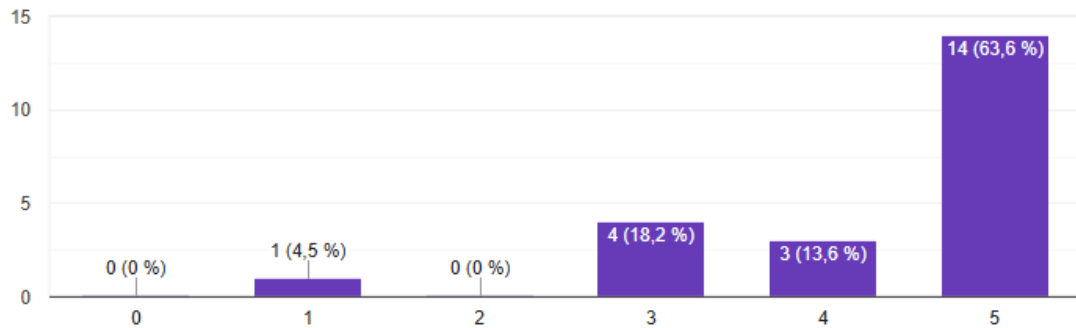
18. Las matriculaciones por curso académico del centro han aumentado significativamente en los últimos años.

22 respuestas



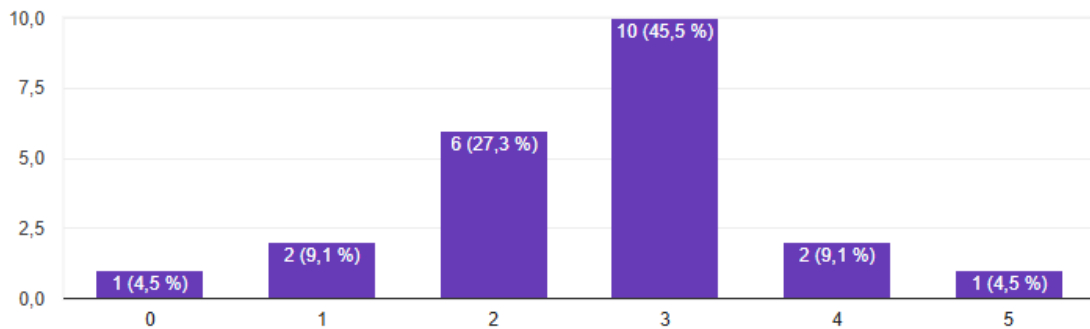
19. Las características socioculturales del alumnado han variado significativamente desde la apertura del centro hasta la actualidad.

22 respuestas



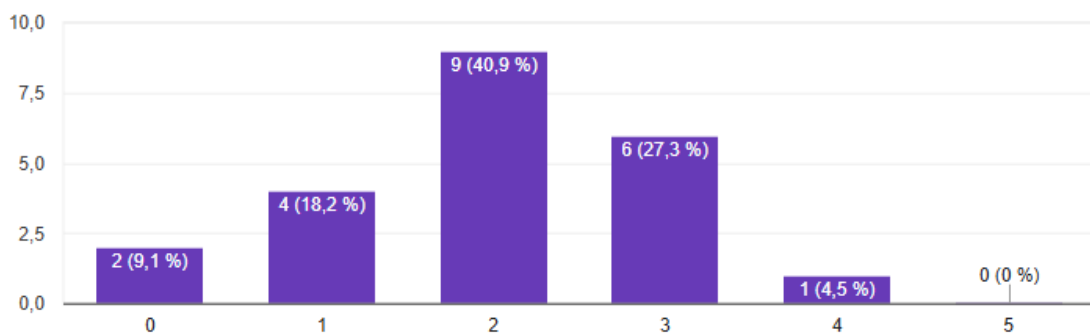
20. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro es elevado.

22 respuestas



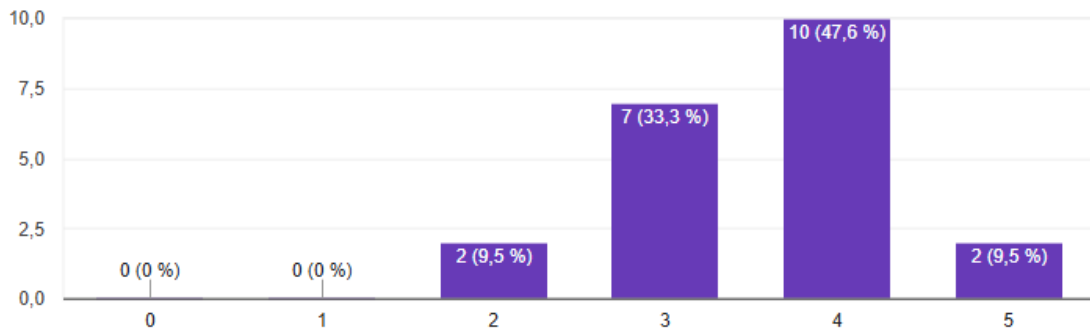
21. El porcentaje de alumnado que abandona sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.

22 respuestas



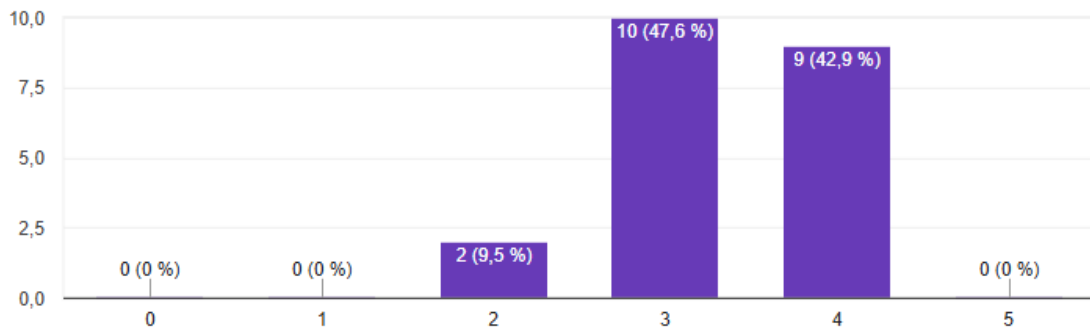
22. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro es elevado.

21 respuestas



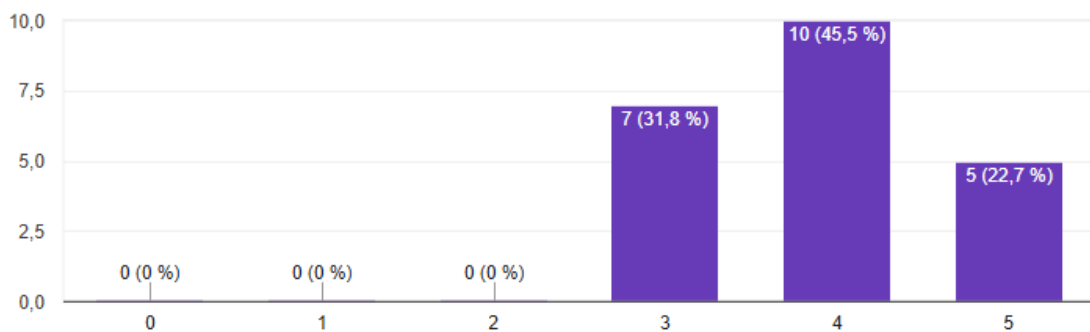
23. El porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios en el centro ha aumentado significativamente en los últimos años.

21 respuestas



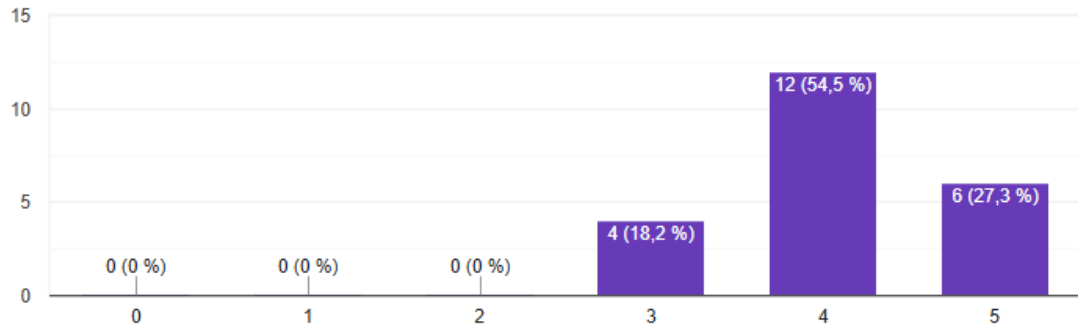
24. La organización del profesorado en el centro ha mejorado significativamente desde la creación del mismo.

22 respuestas



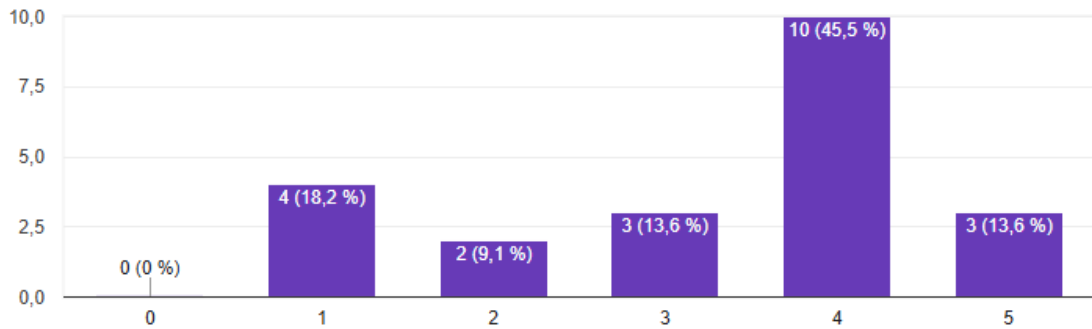
25. Dicha organización optimiza la atención al alumnado en relación a sus necesidades educativas y formativas.

22 respuestas



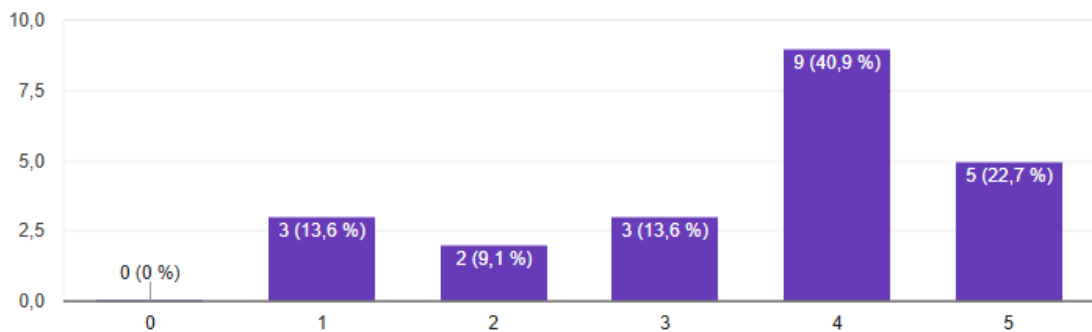
26. El centro siempre ha contado con el personal docente suficiente para el número de alumnas y alumnos cada curso académico.

22 respuestas



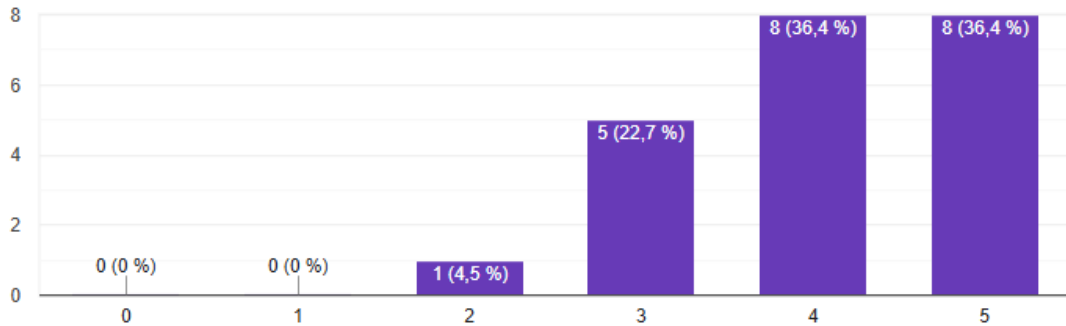
27. El personal docente es suficiente para el número de alumnas y alumnos promedio por curso académico.

22 respuestas



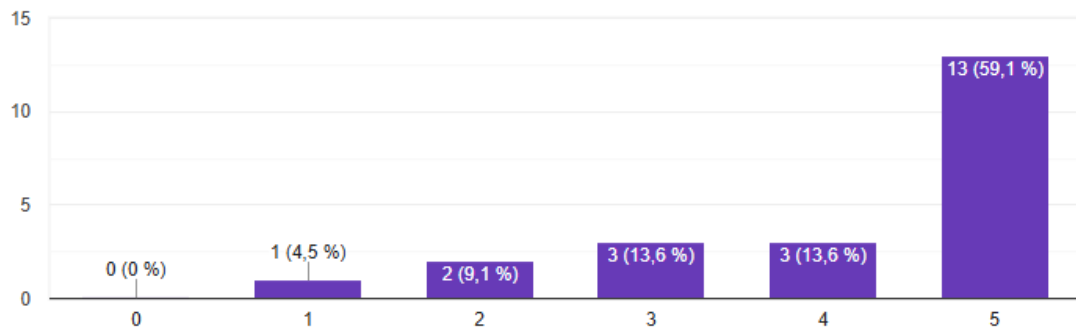
28. La cualificación del profesorado respecto a la EPA ha mejorado significativamente desde la apertura del centro hasta a actualidad.

22 respuestas



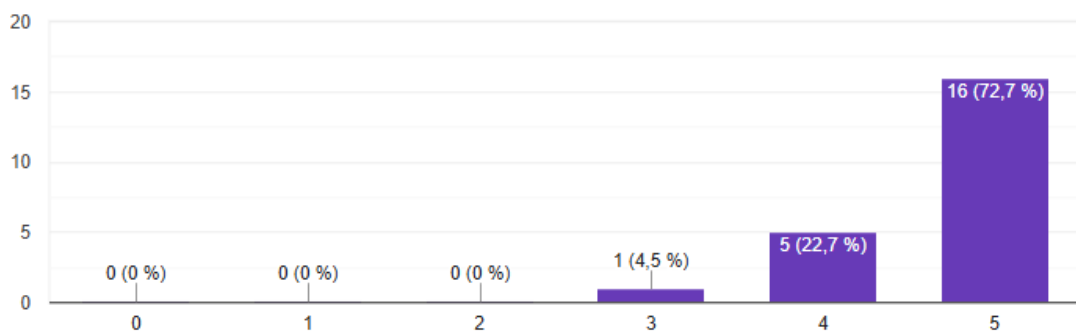
29. El profesorado del centro tiene acceso a programas de formación continua relacionada con la EPA.

22 respuestas



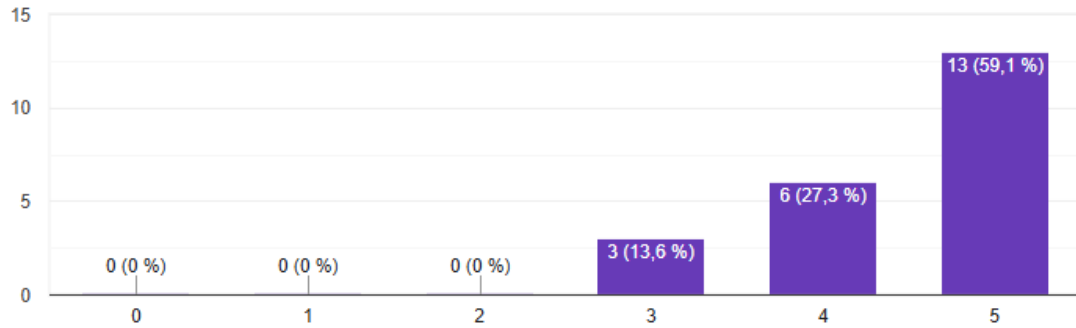
30. El profesorado del centro cuenta con la titulación adecuada y específica para el desempeño de su trabajo.

22 respuestas



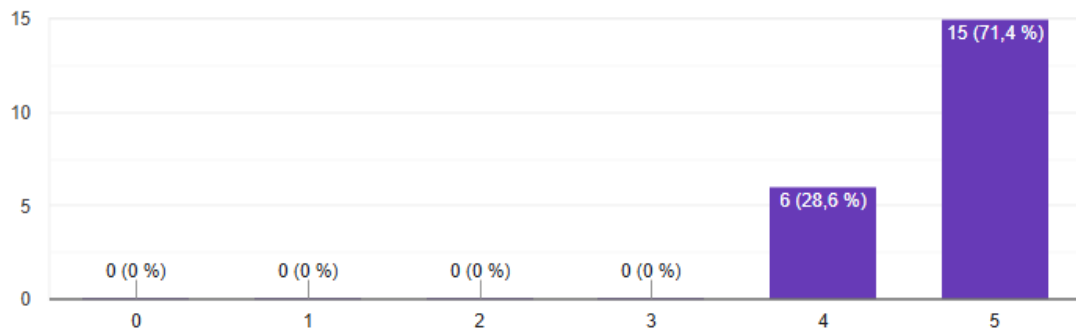
31. Existen procesos periódicos de evaluación de la EPA llevada a cabo en el centro.

22 respuestas



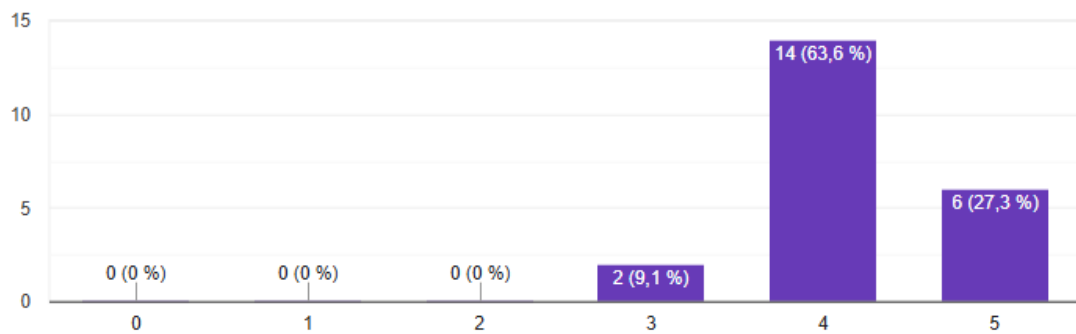
32. Como parte de las evaluaciones internas del centro, se recogen y tienen en cuenta opiniones del alumnado.

21 respuestas



33. Dichas evaluaciones internas han llevado a una mejora continua de la EPA en el centro en los últimos años.

22 respuestas



Me gustaría añadir (puede escribir lo que crea que puede sernos de utilidad dentro del recuadro).

7 respuestas

Aunque hay un tanto por ciento elevado de abandonos, un porcentaje muy significativo de alumnos acaban sus estudios y mejoran su situación laboral y su autoestima.
Es una enseñanza muy gratificante.

No he contestado la 22 y 23 porque el concepto "finalizar" tanto en FIPA como ESPAÑOL es complicado de aplicar, por cuanto que los procesos son largos y no lineales. Diferente que en ESPA o competencias (N2 o CCSE)

La LOMLOE no es adecuada para la EPA.

Somos una entidad social que intenta complementar a la oferta pública de EPA en el barrio y en la ciudad. Las administraciones no tienen suficientemente en cuenta nuestra labor y necesidad social y, por tanto, no hay una buena dotación económica para poder desarrollar el proyecto de acuerdo a nuestro ideal de lo que debería ser la EPA siguiendo las orientaciones del manifiesto ALVA.

El panorama de los centros de adultos ha cambiado significativamente en las últimas décadas. El alumnado ahora es mayoritariamente migrante y ha aumentado el número de estudiantes de Español como lengua extranjera por lo que sería necesario para lo que no todo el profesorado está adaptado. Va a cambiar mucho en los próximos años.

El perfil del alumnado ha variado significativamente y es muestra de las nuevas realidades demográficas: personas que llegan de fuera huyendo de la pobreza, de la guerra, buscando asilo político, etc...

Las necesidades del centro van variando a lo largo de un mismo curso. Es necesario contar con un profesorado abierto a estos cambios y con herramientas para ello. En general el profesorado de estos centros tiene una gran experiencia y vocación, pero harían falta más actividades formativas.

ANEXO III
TABLAS CON LAS CATEGORÍAS EMERGENTES
DE CADA DIMENSIÓN

DIMENSIÓN 1. CENTRO

Origen	<p>dC1.1. El centro lleva abierto desde los años 80.</p> <p>dC2.1. El centro, que abrió en los años 80, es el único que hay en la Margen Izquierda. Desde el Actur hasta la ubicación del centro, aunque debería haber, no hay otro centro de EPA. Aunque el ámbito de actuación del centro se ciñe más a la zona de La Jota, Barrio de Jesús, incluso al otro lado de la Avenida Pirineos.</p> <p>dC2.3. El edificio, que se cree que fue construido en los años 20 del siglo XX, hay otro centro de EPA. Aunque el ámbito de actuación del centro se ciñe más a la zona de La Jota, Barrio de Jesús, incluso al otro lado de la Avenida Pirineos.</p> <p>dC2.3. El edificio, que se cree que fue construido en los años 20 del siglo XX, empezó siendo un colegio en el que también vivía el maestro o la maestra, cuando todo lo que lo circundaba eran campos.</p> <p>dC3.1. El centro lleva abierto desde 1984.</p> <p>dC4.1. Como CPEPA el centro se abrió en los años 80, si bien anteriormente había sido escuela de Primaria y comedor de un colegio.</p> <p>dC5.3. Aunque hasta que no se reguló la EPA en 1982 el centro no fue propiamente de EPA, el centro surgió como voluntariado en 1979, por lo que ha sido un centro muy marcado por el voluntariado, "[...] pero ya no es un centro de voluntariado, es un centro con voluntariado". Hasta hace solo 10 años todas/os las/os docentes tenían en sus aulas soporte de voluntariado. Los equipos educativos estaban sostenidos por un voluntariado de entre 50 y 60 personas. En la actualidad las personas voluntarias van al centro solamente a tareas muy concretas.</p> <p>dC6.1. El centro abrió en 1990 y su ubicación actual, un antiguo colegio de Primaria que cerró, es de 1997.</p> <p>dC6.2. A principios de los 2000 fue el centro de referencia en Aragón en cuestión de violencia de género, de igualdad y de convivencia.</p>
Finalidad	<p>dC3.2. El centro tiene un perfil absolutamente social. Las personas que se van incorporando al centro asumen dicho perfil social, sumándose a su dinámica.</p> <p>dC5.2. El centro fue el primer lugar en el municipio de Zaragoza donde se podía estudiar EPA desde una visión de la propia EPA. “Las sillas ya no eran las sillas pequeñas de los niños, la metodología era otra, ya no era la voluntad del maestro sino algo que se hacía para ellos [las personas adultas]”. El centro también fue pionero en Zaragoza en dar las primeas clases de español para personas adultas en 1992.</p> <p>dC6.2. A principios de los 2000 fue el centro de referencia en Aragón en cuestión de violencia de género, de igualdad y de convivencia.</p>

<p>Infraestructura</p>	<p>dC1.3. “El edificio es viejo, pero cumple su papel”.</p> <p>dC2.2. Es un centro muy pequeño, con 8 personas docentes, una de ellas a media jornada.</p> <p>dC4.2. El centro es muy pequeño y está bastante bien acondicionado. En cuanto a recursos, el centro está muy bien dotado en sus cuatro aulas, con ordenadores portátiles, gracias en parte a los fondos MRR de hace dos años.</p> <p>dC4.3. Desde 2024 en uno de los techos hay goteras y, al estar en un barrio rural, el ayuntamiento dice que el edificio está cedido a la DGA y la DGA que es propiedad del ayuntamiento, por lo que ninguna de las dos administraciones se está haciendo cargo del mantenimiento.</p> <p>dC3.3. En cuanto a los medios, los CPEPA son centros que están absolutamente infradotados, sobre todo en la ciudad. “En el caso de los CPEPA del ámbito rural, apuestan por ellos los ayuntamientos porque los consideran esenciales para vertebrar y para fijar población en el territorio. Y aquí [en el municipio de Zaragoza] no”.</p> <p>dC3.4. En el municipio de Zaragoza los edificios son muy viejos, [son propiedad municipal y están cedidos para uso educativo al Gobierno de Aragón].</p> <p>dC2.4. Debido a la antigüedad de sus instalaciones, el edificio no tiene salida de emergencia ni acceso para personas con discapacidad al piso de arriba, donde se encuentran 2 de sus 4 aulas. Por ello, si en un momento dado hubiera varias personas con discapacidad en diferentes cursos, el centro tendría un problema al respecto.</p> <p>dC6.4. El edificio del centro está bien, aunque es de los años 70 y está pensado para colegios. Los problemas se deben a la falta total de gastos en mantenimiento. “Tenemos problemas por todos lados. Tenemos un tejado, por ejemplo, que es de fibrocemento [...] que tiene amianto [...] y nadie lo ha cambiado, y eso se salta la legislación desde el año 2006. [...] No tenemos ascensor, tenemos barreras arquitectónicas por todos lados, tenemos problemas de fontanería que a veces no podemos arreglar porque no tenemos dinero, tenemos un presupuesto muy exiguo”. También hay quejas del alumnado porque a veces hace frío o se cuele el aire por las ventanas.</p> <p>dC2.5. Esa misma antigüedad del arquitectónica del centro, permite utilizar su pequeño patio exterior para hacer actividades conjuntas</p> <p>dC6.7. [El centro] “No reúne del todo las condiciones de dignidad que tendría que tener”.</p>
-------------------------------	--

	<p>dC6.8. El CPEPA Concepción Arenal estaba en un edificio histórico antiguo del casco viejo con problemas de estructura y lo han tenido que evacuar, haciendo un traslado a la antigua Facultad de Educación</p>
<p>Financiación</p>	<p>dC1.4. El problema de todos los CPEPA es que el presupuesto es reducido porque se congeló hace años y en este último año además se ha bajado. “Simplemente los gastos de luz, de gas y de limpieza [...] se come el presupuesto”.</p> <p>dC1.5. Lo que hace la Administración es retrasar el libramiento, por lo que los centros tienen que hacer sus presupuestos sin saber si se los van a ingresar o no. “No [veo solución para esto], no veo a la Administración muy interesada en la enseñanza de adultos”.</p> <p>dC2.6. La financiación de cada CPEPA es exclusivamente a través de un libramiento, o sea, un dinero que se les da a través de la Dirección General de Presupuestos, y con el que pagan los gastos corrientes de luz, agua y calefacción, entre otros.</p> <p>dC3.5. A diferencia de los centros de Primaria (donde los gastos de conserjería y mantenimiento son asumidos por el ayuntamiento, y los de funcionamiento y profesorado por el Gobierno de Aragón) o de los institutos de Secundaria (donde todos los gastos son asumidos por el Gobierno de Aragón), en los CPEPA los gastos de conserjería y profesorado son asumidos por el Gobierno de Aragón, pero el ayuntamiento no se hace cargo del mantenimiento.</p> <p>dC3.6. Actualmente el presupuesto del centro, que ha sido recortado este año, es de 30.000 €. El Gobierno de Aragón asume los gastos de los 2 conserjes y del profesorado. De los 30.000 € anuales del centro, más de 13.000 € son para las 2’5 horas diarias que puede permitirse pagar a la empresa externa de limpieza (entre semana el centro tiene clases lectivas desde las 8:00 h. hasta las 22:00 h. y por él que pasan 500 personas a diario). A este gasto en limpieza, asumido por el centro, hay que añadir “luz, gas, desfibriladores, fotocopias y un largo etc.”.</p> <p>dC4.4. Tras un recorte paulatino de la financiación en los últimos años, en enero de 2025 se comunicó al centro un nuevo recorte presupuestario de funcionamiento de más de un 40 %, lo que como CPEPA pequeño afecta al gasto que puede permitirse en gasoil y en nuevos proyectos, pero que en los CPEPA más grandes y con gastos mayores supone una infrafinanciación. La única explicación que se ha dado al centro por parte de la Administración es que esta necesita disponer de un remanente, por si vuelve a peligrar la estructura del edificio de otro centro y han de trasladarlo, como ha sucedido a principios de este curso con el CPEPA Concepción Arenal.</p>

	<p>dC5.1. No hay ninguna administración que directamente financie a las iniciativas privadas, por lo que estas tienen que solicitar financiación a muchas administraciones y hacer los correspondientes proyectos que encajen en sus modelos educativos. Actualmente “[...] tenemos 9 financiadores diferentes, es decir, presentamos proyectos a 9 ventanillas diferentes”.</p> <p>dC6.5. El presupuesto del centro en 10-12 años se ha recortado paulatinamente un 45 %. “[...] creo que es una queja generalizada en adultos que el presupuesto es muy escaso y ha bajado”.</p> <p>dC6.6. Anteriormente al comienzo de los recortes, cada año sobraba un poco de presupuesto que se invertía en el mantenimiento del edificio.</p>
Recursos informáticos	<p>dC3.7. Recientemente ha llegado al centro una dotación informática del Ministerio de Educación para combatir la brecha digital. De los 36 CPEPA que hay en Aragón, se seleccionaron 30 centros de los ámbitos rural y urbano, que a cambio de un compromiso recibirían una contrapartida. “El compromiso era formar a una serie de ciudadanos en el año 2023 y a otra serie de ciudadanos en el año 2024 para combatir la brecha digital. Y, si el compromiso se cumplía, se dotaba de material informático. Hubo centros seleccionados, que lo aprobamos en claustro y lo hemos llevado a cabo, y otros decidieron que no, porque no lo veían muy claro”.</p>
Calidad educativa	<p>dC2.8. Los CPEPA tienen un sistema de gestión de la calidad consistente en auditorías mutuas entre pares de centros, de manera que un centro audita al otro y viceversa.</p>
Evolución de la oferta formativa	<p>dC1.2. Empezó como un centro para el graduado escolar y ahora oferta otras enseñanzas, centrándose sobre todo en el graduado en Secundaria</p> <p>dC2.7. Una peculiaridad del centro, que lo hace especial con respecto a los CPEPA del resto de Zaragoza, es que de él depende el personal docente que trabaja en el Centro Penitenciario de Zuera, donde la EPA se da exactamente en las mismas condiciones y con los mismos dossiers que en el CPEPA. La única diferencia es el entorno y que es un medio cerrado, en el que no se puede utilizar internet, además de otros condicionantes debidos a su idiosincrasia muy particular. El personal docente del centro penitenciario está formado por 9 personas.</p> <p>dC6.3. La formación de acceso a la universidad es una peculiaridad del centro, dado que es el único que la oferta con todas las optativas posibles.</p>

DIMENSIÓN 2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Marco normativo	<p>D21, respuesta abierta final del cuestionario: “La LOMLOE no es adecuada para la EPA”.</p> <p>dC2.26. Muchas personas docentes dedicadas a la EPA participaron con propuestas en la confección de la Ley 2/2019 de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón.</p> <p>dC3.19. La Unidad de Educación Permanente y a Distancia del Gobierno de Aragón se empeñó hace muchos años, y lo ha conseguido, en dotar a la EPA de Aragón de herramientas específicas para las personas adultas. Una es el DOC y otras las IOF, unas instrucciones de organización y funcionamiento específicas exclusivamente para CPEPA.</p> <p>dC5.20. En la historia reciente la EPA ha mejorado en que está mucho mejor estructurada y tiene una normativa clara.</p> <p>dC6.21. Los CEPA en el municipio de Zaragoza han ganado en seriedad en lo que a unificación y claridad de criterios se refiere.</p>
Pedagogía	<p>D2, respuesta abierta final del cuestionario: “Es una enseñanza muy gratificante”.</p> <p>dC5.4. En la EPA “[...] la empatía, la cercanía, la acogida es fundamental. [...] En todas las fases, pero en adultos mucho más”.</p> <p>dC4.6. Gracias a un programa de intercambio de intercentros del Ministerio con cinco centros más (de La Palma de Gran Canaria, San Cugat del Vallés, Madrid, Toledo y Granada), el centro está implantando el enfoque pedagógico del STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics).</p> <p>dC5.6. El enfoque pedagógico en la Formación Inicial (FIPA) es eminentemente competencial. El alumnado no copia ni hace caligrafía, importando muy poco la ortografía que se corrige, y dando importancia a la capacidad del alumnado para estructurar pensamientos, escribir esos pensamientos o encontrar el sentido a los textos que lee.</p> <p>dC5.7. El objetivo de la FIPA es que el alumnado pueda participar de la sociedad en la que vive.</p> <p>dC6.9. En el proceso enseñanza-aprendizaje está presente la atención a la diversidad.</p>
Materiales didácticos	<p>dC1.6. Los materiales didácticos son confeccionados por los docentes y puestos a disposición del alumnado en la plataforma Classroom.</p> <p>dC2.9. “En adultos no hay libros de texto. Entonces, todo el material que se da es material preparado por nosotros, principalmente fotocopias. Aquí, por ejemplo, les</p>

damos un dossier que equivaldría a un libro y les cobramos lo que vale la fotocopia. Y con eso ya tienen para todo el curso. Y en [el Centro Penitenciario de] Zuera igual”, además del material escolar que por ley lo tiene que poner el propio centro penitenciario.

dC2.10. Aunque en el centro penitenciario todo el material de aprendizaje tiene que darse en papel, los docentes sí que disponen de internet como recurso en los ordenadores del aula.

dC4.5. El centro lleva a gala que la educación tiene que ser gratuita, por lo que todos los recursos didácticos están online y, cuando es necesaria la impresión de material, la hace el propio centro.

dC5.5. El material con el que trabaja el alumnado, en su mayoría elaborado desde cero por el centro, es gratuito y consiste en fotocopias que se le entregan.

dC5.26. Apenas hay materiales para EPA “[...] que estén bien adaptados, que partan de la realidad de las personas adultas y que estén reflexionados y no partan de la adaptación de materiales para niños, como hasta hace poco.

dC6.10. “El primer criterio que tenemos de selección [de material didáctico] [...] es económico, ya que muchos de nuestros alumnos no se pueden permitir comprar[lo]. [...] procuramos funcionar con apuntes, [...] a veces, por ejemplo, de materiales que no tienen copyright, digamos los de los del Gobierno de Aragón, por ejemplo, o materiales de educación de adultos a distancia, que están abiertos”.

DIMENSIÓN 3. OFERTA EDUCATIVA Y FORMATIVA

<p>Oferta actual</p>	<p>dC1.7. La oferta del centro es de Formación Inicial (FIPA), Educación Secundaria (ESPA), preparación de la prueba libre de Competencias Clave nivel 2 (N2), español como lengua nueva, cursos de inglés y de informática.</p> <p>dC3.8. La oferta educativa y formativa del centro “[...] está a caballo entre lo que es toda la parte social de alfabetización, de introducción, de dar herramientas básicas como la ESPA, y toda la parte laboral. Porque la población adulta, la mayoría de las veces que aparece por aquí es por esa necesidad de mejora laboral o de inserción. Por eso vamos muy de la mano de Formación Profesional”.</p> <p>dC4.7. Últimamente las ofertas del centro con más éxito son los idiomas, incluyendo el español, las competencias clave y el acceso a grado medio, y también algo la informática.</p> <p>dC5.8. Aunque las ofertas educativas de los centros públicos y privados se parecen en lo que se refiere a la Educación Secundaria Para Adultos (ESPA) y las Competencias Clave N2, en lo que respecta al ámbito de la FIPA los privados lo tienen más fortalecido, con un mayor número de grupos que llega hasta 6 y con hasta 3 niveles, en lugar de los 2 establecidos por el Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón.</p> <p>dC6.11. A pesar de haberse quitado un grupo de tardes y otro haberlo hecho semipresencial, la ESPA es a la que más horas dedica el centro. Se ha ampliado la oferta de acceso a la universidad, debido a la gran demanda de esta en el centro. Además de la oferta de la FIPA y el español para extranjeros que se mantienen constantes.</p>
<p>Oferta prevista</p>	<p>dC1.7. De poder ofertar algo nuevo, serían cursos de francés. Anteriormente se ofertaban cursos para hacer la prueba libre de grado superior, que desaparecieron desde que al grado superior se puede acceder con un grado medio.</p> <p>dC4.8. Dependiendo de la plantilla del curso que viene, el centro quiere ofertar asignaturas relacionadas con una vida saludable, entre las que una tiene que ver con caminar, otra con los propios hábitos de vida saludable y una programada como “Esto es música”, en la que se van a unir la audición, el canto y la danza con historia de la música.</p>

DIMENSIÓN 4. INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN

Información	<p>dC1.8. La vía por la que se publicitan las ofertas educativas y formativas es la página web del centro.</p> <p>dC2.27. El personal docente del centro, tanto en activo como jubilado, imparte charlas con cierta regularidad en la Facultad de Educación de Zaragoza.</p> <p>dC4.11. Uno de los objetivos del curso siguiente es acercar el centro a la gente para que vea todas las opciones que tiene en él: “[...] ir a dar charlas al propio instituto, a dar charlas a los centros de mayores, y no tanto propaganda, porque propaganda mediante carteles siempre se ha dado”.</p> <p>dC6.14. Se está intentando mejorar la publicidad de la oferta educativa y de las actividades que lleva a cabo el centro, ya que se hace prácticamente a través del boca a boca.</p>
Orientación	<p>dC1.9. La orientadora tiene mucho trato con todo el alumnado, pasa por todos los grupos para informales de sus horarios, hace visitas concretas en periodos de presentación para pruebas libres y a quienes están en cuarto, a punto de acabar, les habla de cuáles son las salidas que tienen.</p> <p>dC1.10. La orientadora, que también da clases, además de atender y asesorar al alumnado del centro, dedica una hora diaria para atender a las personas de fuera “[...] que le pueden preguntar desde por el Certificado de Profesionalidad, por información sobre estudios...”.</p> <p>dC2.11. Al principio de cada curso se hace un listado de citas con orientador/la orientadora de todas las personas que acuden al centro por primera vez. Además de la prueba VIA el orientador/la orientadora orienta a cada nueva/o alumna/o explicándole el abanico de posibilidades que tiene.</p> <p>dC3.9. La persona con quien hablan las personas que van por primera vez al centro es con la responsable de dirección, que también es la orientadora.</p> <p>dC4.9. El centro no tiene a orientador/a, por lo que esa función recae en la persona de dirección y en la que hace de secretaria/o, que son quienes más pueden tratar con el alumnado.</p> <p>dC4.10. A las personas que quieren avanzar académicamente se les recomienda hacer una cosa u otra en función de los estudios previos y la formación que ya tienen.</p> <p>dC6.12. El orientador/la orientadora es la figura principal del centro, tanto para ubicar a las alumnas y los alumnos cuando llegan, como para orientarles y hacerles un seguimiento cuando marchan después.</p>

DIMENSIÓN 5. ALUMNADO

<p>Evolución histórica del alumnado</p>	<p>dC1.15. La implantación de la Secundaria Obligatoria en los CPEPA a comienzos de los años 90 coincidió con una crisis económica, por lo que hubo una grandísima demanda de quienes se quedaron en el paro y tenían solamente el graduado escolar.</p> <p>dC1.16. Durante la pandemia de la COVID-19 “[...] hubo mucha gente que se descolgó [de su formación]. Ahora, la verdad es que llevamos ya un par de años o tres que la cosa ha mejorado bastante”.</p> <p>dC2.13. Hace 15 años el grueso del alumnado del centro se matriculaba en FIPA, por necesidad en algunos casos, pero mayoritariamente porque era la forma que las trabajadoras y los trabajadores sociales tenían de certificarles “que estaban haciendo algo positivo para poder cobrar el [antiguo] ingreso mínimo”. Desde el Ingreso Mínimo Vital, para el que no se pide contraprestación alguna para cobrarlo, todo ese alumnado prácticamente ha desaparecido.</p> <p>dC4.12. El contexto social del centro siempre “[...] ha sido de renta baja con muchísimo abandono escolar, por lo que muchísima gente luego se ha recuperado [obteniendo una titulación académica] a través del centro de adultos”.</p> <p>dC6.17. Hace 25 años el alumnado era principalmente de origen español, que o bien había abandonado los estudios y quería retomarlos o bien había ido poco o nada a la escuela y quería alfabetizarse.</p>
<p>Idiosincrasias</p>	<p>D1, respuesta abierta final del cuestionario: “El panorama de los centros de adultos ha cambiado significativamente en las últimas décadas. El alumnado ahora es mayoritariamente migrante y ha aumentado el número de estudiantes de español como lengua extranjera por lo que sería necesario, para lo que no todo el profesorado está adaptado. Va a cambiar mucho en los próximos años”.</p> <p>D20, respuesta abierta final del cuestionario: “El perfil del alumnado ha variado significativamente y es muestra de las nuevas realidades demográficas: personas que llegan de fuera huyendo de la pobreza, de la guerra, buscando asilo político, etc...”.</p> <p>dC1.11. “El alumnado ha cambiado mucho [en los últimos años]. Ahora la mayoría del alumnado [...] es inmigrante en todas las enseñanzas”. En Secundaria y en las Competencias Clave de nivel 2 hay mucho alumnado de Hispanoamérica. En el español como lengua nueva hay más gente del Magreb o del África subsahariana.</p> <p>dC1.12. El alumnado inmigrante lo que quiere, sobre todo, son competencias para poder empezar a trabajar.</p> <p>dC1.13. El alumnado de EPA tiene muchísimo miedo a los exámenes.</p>

dC2.21. Antiguamente las personas internas de un centro penitenciario solían ser personas reincidentes, dedicadas al menudeo de drogas, y que no sabían vivir fuera del mundo carcelario, por lo que salían en libertad, volvían a delinquir y entraban de nuevo en prisión, “estaban muy prisionalizados [sic]”. Ahora, si bien este perfil sigue siendo elevado, ya no es tan habitual. En cambio, ha aumentado el número de quienes cumplen condena por delitos relacionados con la violencia de género y por delitos de tráfico en carretera. También están entrando en los centros penitenciarios personas jóvenes del mundo de las maras, que traen esta cultura desde países como Puerto Rico o Nicaragua.

dC2.22. En el centro penitenciario el horario lectivo es solo de mañana, dentro del horario que las personas internas tienen para socializarse. “Es decir, el resto del tiempo que no están en el aula o por la tarde haciendo sus actividades, están encerrados en la celda”.

dC3.10. “[...] atendemos a una población que tiene todo el derecho del mundo a recibir una educación de una sociedad democrática”.

dC5.9. Aproximadamente el 80 % del alumnado es inmigrante, subiendo hasta el 90 % si se tiene en consideración el origen familiar inmigrante.

dC5.10. Se trata de un alumnado procedente del sur de África, del Magreb y de la África Negra, también de Latinoamérica, que no ha tenido la oportunidad de ir a la escuela en sus países de origen.

dC5.11. Cuando existía el IAI (Ingreso Aragonés de Inserción), para percibirlo se pedía una contraprestación educacional que con el Ingreso Mínimo Vital ya no se pide, lo que ha hecho que las aulas de EPA se hayan vaciado de población gitana, habiendo solamente dos personas de esta etnia en el C5 (Centro Cinco).

dC5.12. La edad del alumnado comprende todas las edades de la vida adulta.

dC6.15. La EPA supone una diversidad constante, porque los grupos de personas adultas son totalmente heterogéneos.

dC6.18. Actualmente el alumnado es mayoritariamente inmigrante y, principalmente, de origen latinoamericano. El alumnado del Magreb suele necesitar una alfabetización en español, que a veces también incluye el alfabeto latino, es decir: el español para extranjeros y la alfabetización para extranjeros. En ESPA, aun habiendo alumnado que ha pasado por el sistema educativo español y en algún momento lo ha abandonado, lo que hay principalmente es alumnado extranjero que, bien por falta de papeles o ausencia de expediente, tiene que volver a empezar. La mayor parte de este alumnado viene con un nivel académico muy bajo, por lo que hay a quien se le recomienda comenzar por una FIPA, en lugar de

	<p>en la ESPA. Solo en casos puntuales, originarios antes de países del Este y actualmente más concretamente de Ucrania y Rusia, y también de Rumanía o de Bulgaria, viene cierto alumnado sin titulación, pero con niveles académicos muy buenos.</p>
Matriculaciones	<p>dC2.12. En la actualidad el centro tiene solo 4 aulas, a diferencia de los grupos, que son muy numerosos “[...] porque exceptuando Secundaria, los demás grupos no tienen muchas horas de permanencia en el centro”. Es decir que se atiende a un alumnado de unas 200 personas, llegando hasta las 250 matriculadas, algo que es característico del centro.</p> <p>dC2.18. “[...] ahora mismo en [el Centro Penitenciario de] Zuera, <i>grosso modo</i>, te puedo decir que hay unos 1.000 presos de los cuales matriculados puede haber 1/3: la escuela es la actividad principal del centro penitenciario”.</p> <p>dC2.19. A diferencia de en el CPEPA, al que en general el alumnado va a principios de curso y se va cuando este acaba, en el centro penitenciario hay muchísimo movimiento debido a la idiosincrasia del mundo carcelario y a las circunstancias de las personas reclusas. Por ello el CPEPA tiene una matrícula abierta en el centro penitenciario durante casi todo el curso, que suele acabar entre altas y bajas con unas 650 personas matriculadas todos los años. Todas las semanas se cursan las matrículas a 10-15 personas del centro penitenciario.</p> <p>dC4.14. A principio de cada curso se matricula mucha gente, de la que una parte acude a al centro regularmente y otra que desaparece. En este último caso, el centro se pone en contacto con ese alumnado y, si después de eso no aparecen en un mes, se les da de baja para no tener matrículas fantasmas.</p> <p>dC5.13. “En estos momentos tenemos 210 plazas de matrícula, más las de guardería, y es verdad que en algún momento hemos podido ofrecer algo más, pero lo que no tenemos son clases vacías”.</p> <p>dC6.16. En cuanto al número de alumnas y alumnos por curso, el número es similar al de hace unos años, salvo el paréntesis de los años del COVID.</p>
Formación demandada	<p>dC2.14. Actualmente el alumnado del centro se matricula principalmente en ESPA, bien porque tuvo que dejar de estudiar en su día por sus circunstancias sociales, sobre todo mujeres; o bien porque proviene de Latinoamérica, sin estudios o con un nivel bajo de estudios, como en el caso de Ecuador, Guatemala o Nicaragua, etcétera.</p> <p>dC2.15. Hay otro gran porcentaje de alumnado de gente mayor, personas jubiladas o a punto de jubilarse, etcétera, que se matricula para aprender informática, inglés, geografía o historia de Aragón.</p>

	<p>dC2.16. Otra parte de alumnado son personas de otros países, en gran proporción mujeres, que tienen que aprender español, del Norte de África, sobre todo marroquíes, también ucranianas a raíz de la guerra y algunas de Rumanía y de Bulgaria.</p> <p>dC4.13. El centro tiene mucho alumnado sudamericano que acude porque tiene cierta formación en su país de origen, pero cuyas titulaciones no les convalidan en España. Otra parte es alumnado español mayor que dejó de estudiar y quiere retomar sus estudios.</p> <p>dC5.14. Cuando hay más empleo la ESPA baja, porque quienes contratan cogen todos los perfiles. Pero cuando el empleo baja, uno de los primeros filtros es tener el grado en Secundaria.</p>
<p>Abandono académico y formativo</p>	<p>D2, respuesta abierta final del cuestionario: “Aunque hay un tanto por ciento elevado de abandonos, un porcentaje muy significativo de alumnos acaban sus estudios y mejoran su situación laboral y su autoestima”.</p> <p>dC1.14. “En español como lengua nueva la tasa de abandono es muy alta, hay pocos alumnos que repitan de un curso para otro. Y durante el curso van abandonando muchos. De hecho, es una enseñanza que tiene la matrícula abierta todo el año [...] porque los grupos van cambiando continuamente. En Secundaria también hay abandonos, pero menos”.</p> <p>dC2.17. Respecto al abandono, “En febrero podemos tener un 50 % de abandono, pero claro, es que hay muchas circunstancias que solamente se dan en el entorno este [de un CEPA]”.</p> <p>dC2.20. En el centro penitenciario el porcentaje de abandonos “en general es muy alto. Pero, aun así, a clase van todas las mañanas alrededor de 150 personas en turnos de 9:00 a 11:00 y de 11:00 a 13:00”.</p> <p>dC3.11. Hay un porcentaje crónico de abandono, en el que muchas de las personas que se matriculan en septiembre dejan de venir a principios de año. Pero hay otro porcentaje en la que a las personas adultas se les suele complicar la vida personal y, si dejan de ir al centro, luego les cuesta volver, muchas veces por no tener que dar explicaciones. Como parte de la labor tutorial, ante esto el tutor o la tutora llama a la persona afectada para facilitar su vuelta a clase y la continuidad en su formación, facilitando así su asistencia y permanencia en el centro.</p> <p>dC5.15. En cuanto al abandono de estudios en EPA, “hay una casuística en la población adulta que es que a veces la vida se te complica mucho y tienes que abandonar los estudios. [...] También hay abandonos porque no les gusta lo que le estamos ofreciendo. [...] En español, por ejemplo, hay abandonos porque las</p>

	<p>personas dejan de venir cuando ya creen que han llegado al nivel que necesitan de comunicación, de oralidad. De hecho, suele ser en los grupos de español donde más movilidad hay. También son los grupos de mayor demanda. [...] normalmente siempre hay una causa que lo justifica [el abandono], pero [...] este año [...] tendremos igual 40 bajas, o 30 bajas, que [...] sobre 200 es mucho.”.</p>
<p>Finalización formativa</p>	<p>D9, respuesta abierta final del cuestionario: “No he contestado la 22 y 23 porque el concepto "finalizar" tanto en FIPA como ESPAÑOL es complicado de aplicar, por cuanto que los procesos son largos y no lineales. Diferente que en ESPA o Competencias (N2 o CCSE)”.</p>

DIMENSIÓN 6. PROFESORADO

Perfil	<p>D6, respuesta abierta final del cuestionario: “Las necesidades del centro van variando a lo largo de un mismo curso. Es necesario contar con un profesorado abierto a estos cambios y con herramientas para ello. En general el profesorado de estos centros tiene una gran experiencia y vocación, pero harían falta más actividades formativas”.</p> <p>dC2.26. Independientemente de las motivaciones que llevan a cada persona docente a trabajar en un centro de EPA, una vez dentro todas acaban teniendo o consolidando un compromiso social.</p> <p>dC4.16. El profesorado está muy implicado con las necesidades y los progresos del alumnado.</p>
Estabilidad	<p>dC1.17. En los últimos años la plantilla docente ha estado cambiando continuamente, siendo más de la mitad de sus miembros personal interino.</p> <p>dC2.23. El equipo educativo es completamente estable, con 8 docentes en el CPEPA y 9 en el Centro Penitenciario de Zuera.</p> <p>dC2.24. En el equipo docente del CPEPA, menos una persona interina que está cubriendo la plaza de otra que se jubiló el año pasado, todas son titulares en la plaza.</p> <p>dC2.25. La forma de dotación de las plazas docentes para el centro penitenciario se hace solo por comisión de servicios. “Es decir, salen unas comisiones de servicios específicas para aulas penitenciarias, los candidatos tienen que hacer un proyecto educativo, lo tienen que defender ante una comisión integrada entre otras personas por personal del Servicio Provincial, de inspección y gente de adultos también. Y tienen que defenderlo, se hace una entrevista personalizada, etc. Y si el proyecto es elegido, se autoriza la comisión de servicios, de tal manera que cada año se renueva [...], si lo solicitan [y] se hace un informe favorable por la dirección y continúan. Y si no quieren, se saca otra vez la plaza en comisión de servicios”.</p> <p>dC3.12. Durante muchísimos años en todos los CPEPA las plantillas han sido muy estables, porque todo el personal docente inicial empezó muy joven en 1984 y han estado 30 años juntas y juntos. Fueron las personas que pusieron en funcionamiento los centros de adultos en Zaragoza, Aragón y toda España. Eran plantillas formadas por maestras y maestros.</p> <p>dC3.13. Con la LOGSE se amplió la EPA al profesorado de Secundaria, incorporándose sus docentes. Las primeras plantillas de maestras y maestros se han jubilado recientemente, y quienes querían ir a los CPEPA han podido hacerlo ahora, con más de 200 puntos, poco antes de jubilarse: "entonces vienen, con una</p>

	<p>trayectoria fantástica, y a los dos años se jubilan. Este es un problema evidentísimo que tenemos en los maestros. Y en los de Secundaria [que empezaron en los 90] va a volver a reproducirse. [...] Nos hemos convertido en el cementerio de los elefantes, porque vienen para cinco o seis años en el mejor de los casos, que en muchos es para uno o dos".</p> <p>dC4.15. La plantilla del centro está formada por 5 personas docentes, una de las cuales hace a su vez las funciones administrativas de secretaria/o. "Creo que de todos los CPEPA que hay en Aragón, solo hay uno que tiene personal administrativo". Este claustro apenas ha variado en los últimos tres años, a pesar de que solo 1 de las personas que lo forman es fija.</p> <p>dC5.19. Las personas más jóvenes del equipo educativo son las de ESPA, pero hay muchas otras que entraron recién acabada la carrera y están a punto de jubilarse, lo cual supone un problema de cara al relevo generacional docente.</p> <p>dC6.19. La plantilla docente del centro se ha consolidado. "[...] han hecho esfuerzos por consolidarla en los últimos años, porque antes sí que era menos estable, o sea, había mucha más plantilla de cupo que aparecía y desaparecía, y menos plazas. Ahora se ha conseguido una plantilla que la mayor parte es estable". El problema es que las plazas de EPA es muy solicitado por los docentes, por lo que en muchas especialidades el profesorado que llega lo hace tras haber acumulado muchos puntos, pero también con una edad próxima a la jubilación.</p>
Formación	<p>dC1.18. Hay cursos de formación docente para EPA, pero son más teóricos y normativos que prácticos.</p>
Voluntariado	<p>dC5.16. "[...] el voluntariado es y ha sido un valor, que es una pena que se pierda a todos los niveles porque creo que es la sociedad civil que se organiza y que da respuesta muy rápido a las necesidades que van apareciendo en cada momento. Y quizás ahora nos cueste más dar respuesta a cosas nuevas que están surgiendo [en la EPA] porque tenemos que reorganizar mucho".</p> <p>dC5.17. En los años en que hubo un mayor número de personas voluntarias en la EPA, aquellas no estaban sustituyendo a ninguna persona contratada.</p> <p>dC5.18. El voluntariado en EPA era un valor que generaba una convivencia pedagógica entre las personas voluntarias y las docentes contratadas.</p>

DIMENSIÓN 7. NECESIDADES Y RETOS

Dotación económica	<p>D10, respuesta abierta final del cuestionario: “Somos una entidad social que intenta complementar a la oferta pública de EPA en el barrio y en la ciudad. Las administraciones no tienen suficientemente en cuenta nuestra labor y necesidad social y, por tanto, no hay una buena dotación económica para poder desarrollar el proyecto de acuerdo a nuestro ideal de lo que debería ser la EPA siguiendo las orientaciones del manifiesto ALVA”.</p> <p>dC1.20. Los CPEPA necesitan una mayor dotación presupuestaria para poder hacer frente a los gastos corrientes.</p> <p>dC2.31. También debería dotarse a los CPEPA de una financiación suficiente para que deje de haber “[...] centros que no pueden poner la calefacción, porque cuando ponen la calefacción están en números rojos”; y que los centros puedan ampliar su oferta de enseñanzas y actividades “[...] para favorecer, para dar posibilidades, igualdad de oportunidades a la gente”.</p>
Barreras arquitectónicas	<p>dC3.16. Debido a la antigüedad y al estado precario de los edificios, sigue siendo necesario eliminar barreras arquitectónicas.</p>
Condiciones laborales	<p>dC2.28. “Creo que [...] somos los únicos docentes que no tenemos horas sin alumnos. [...] [Si] yo tengo 18 horas lectivas, yo doy 18 horas de clase. Es decir, que cuando yo me pongo malo, si no mandan un sustituto, nadie hace mis clases porque no es enseñanza obligatoria. Entonces, en ese sentido, yo creo que nosotros estamos al límite”.</p> <p>dC2.29. Es necesario un listado real de espera de docentes interinos que puedan cubrir las bajas laborales de los CPEPA, dado que el listado actual está vacío y a efectos prácticos es inexistente.</p> <p>dC2.30. Los CPEPA carecen de personal administrativo, por lo que las personas docentes, principalmente las que dirigen los centros, se ven obligadas a asumir una cantidad de burocracia considerable que merma el tiempo que pueden dedicar a la gestión pedagógica. Esto es algo a lo que la Administración debería poner remedio.</p> <p>dC3.17 bis. Todos los centros de personas adultas tienen unas listas de espera de español “que dan vergüenza. [...] Qué mínimo que duplicar o triplicar el profesorado para enseñar español, para crear las plazas o de cupo. Me da igual si son de plantilla jurídica o de cupo, pero es una necesidad”.</p> <p>dC4.19. Los CEPA necesitan más presupuesto y más plantilla para poder ampliar y diversificar los tipos de enseñanzas que ofertan.</p>
Necesidades educativas	<p>dC1.21. La EPA necesita una mayor comprensión por parte de la Administración y que esta conozca su funcionamiento, para que se pueda ofrecer una enseñanza</p>

	<p>más práctica y adaptada a las características de las personas adultas, y no desde el enfoque de las enseñanzas que se imparten en los centros de Primaria y Secundaria.</p> <p>dC3.17. Debido a la grandísima demanda de personas que necesitan urgentemente aprender español para poder ejercer una ciudadanía activa, “hace falta que en todos los centros se multiplique por dos o por tres la oferta formativa de enseñanza del español”.</p>
Reflexión	<p>dC5.23. Hace falta dar al personal docente tiempo para la reflexión pedagógica y no contratarlo solamente para dar clases.</p> <p>dC5.24. Es necesaria una (mayor) reflexión continua en red por parte de quienes se dedican a la EPA.</p> <p>dC5.25. Es necesario “[...] reflexionar mucho sobre lo que es y lo que significa que una enseñanza sea posobligatoria y lo que le podemos exigir a un adulto. [...] qué es lo que estamos haciendo en las aulas y cómo atender a la población adulta”.</p>
Visibilidad	<p>dC3.20. Deberían darse a conocer la EPA y los CEPA, de igual modo a como se dan a conocer otro tipo de enseñanzas y sus centros.</p> <p>dC4.20. Los CEPA necesitan de una mayor visibilidad, dado que mucha gente no sabe que existen ni todas las actividades que ofertan.</p> <p>dC5.22. Dado que la pedagogía de EPA, con sus peculiaridades en las zonas rurales y urbanas, es diferente a la pedagogía en Educación Infantil, Educación Primaria o en los institutos de Educación Secundaria, la Universidad debería prestarle más atención.</p> <p>dC6.23. Sería interesante que en la Facultad de Educación se hablara de la EPA como una opción más con unas posibilidades muy grandes para quienes van a dedicarse a la docencia.</p>
Manifiesto ALVA	<p>dC1.19. “El manifiesto ALVA lo he oído nombrar y me suena”.</p> <p>dC3.14. El manifiesto ALVA se redactó en el segundo congreso estatal de EPA a principios de 2022 en Galicia, porque el primer encuentro en Madrid se realizó por internet debido a que aún había medidas contra la COVID-19. El último fue el de Valencia de 2023. “En estos congresos, que son voluntarios y tienen lugar en fines de semana, 6 personas de este centro hemos estado en todos”.</p> <p>dC4.17. El personal docente conoce el manifiesto ALVA y el claustro reúne las cualidades y los objetivos que el manifiesto persigue.</p> <p>dC6.20. “El manifiesto [ALVA] es conocido, aunque en nuestro centro no es algo en torno a lo que haya habido debates”.</p>
Retos	<p>dC3.15. La EPA tiene que avanzar, observando a la sociedad para darle una respuesta.</p>

dC3.18. En estos momentos los CPEPA tienen un reto, que es toda la nueva legislación de Formación Profesional, decretos estatal y autonómico de 2023 y 2024, respectivamente, de los que se han de desarrollar normativamente muchos de los aspectos que en ellos vienen recogidos, pero no detallados.

dC4.18. Hay una normativa por desarrollar en Aragón, en la que podría regularse que las pruebas del acceso a grado se pudieran corregir en los propios CPEPA, con lo que se conseguiría que estos centros, sobre todo los más pequeños, tuvieran más alumnado.

dC5.21. A pesar de que en los últimos 20 años ha habido cuatro cambios curriculares en la ESPA, es positivo que la ley refleje que en la EPA hay que hacer un currículo adaptado y se sigan, por lo tanto, adaptando los currículos.

dC5.27. El reciclaje empresarial es también una formación y como tal se debería considerar como parte del *Lifelong Learning*, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, “pero también todo lo que es tendente a las primeras competencias, las lectoras, escritoras, aprendizajes de idiomas”.

dC5.28. “Tenemos ahí un reto [...] acelerado por la pandemia, que es la digitalización de todo y especialmente la digitalización del acceso a los servicios y a la Administración. [...] Y el siguiente va a ser la IA”.

dC6.22. Los retos de la EPA seguirán requiriendo de mucha flexibilidad en lo pedagógico, de cara a seguirla adaptando a los cambios periódicos normativos y curriculares. Asimismo, son necesarios un mayor conocimiento y una mayor valoración de la EPA, teniendo en cuenta sus características propias, por parte de la Administración. Es necesario continuar uniendo más la EPA con la Formación Profesional, de cara a dar salidas laborales al alumnado.